

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

CIESE-Fundación Comillas

Universidad de Cantabria

Año académico 2024-2025

Propuesta didáctica de Español con Fines Específicos para profesionales de la electromecánica
de vehículos automóviles

Realizado por Monique Perlheden Bareiro

Dirigido por Rubén Pérez García

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica de nivel A2 de Español con Fines Específicos (EFE), dirigida a profesionales del ámbito de la electromecánica de vehículos automóviles. Esta iniciativa surge ante la limitada disponibilidad de materiales y estudios específicos para este perfil en el nivel básico. La propuesta se fundamenta en el MCER, el PCIC y bibliografía especializada, y busca responder a las necesidades comunicativas reales del alumnado mediante actividades contextualizadas y un enfoque comunicativo. A lo largo del trabajo se identifican las necesidades lingüísticas del perfil profesional, se seleccionan contenidos léxicos, funcionales y gramaticales pertinentes y se diseñan actividades orientadas a la interacción oral, prioritaria en el entorno del taller. Una de las principales dificultades ha sido la escasa disponibilidad de datos directos del contexto laboral, que implicó el uso de materiales auténticos como manuales técnicos como base para el diseño de las actividades. Como contribución, el trabajo ofrece una propuesta adaptable a otros sectores técnicos con necesidades similares, y pone de relieve la importancia de desarrollar materiales específicos para perfiles profesionales poco atendidos. Asimismo, plantea futuras líneas de investigación centradas en la observación directa en contextos laborales reales y la exploración de géneros discursivos específicos dentro del mismo ámbito profesional.

Palabras clave: Español con Fines Específicos, español de la electromecánica de vehículos automóviles, lengua de especialidad, Español con Fines Profesionales.

Abstract

This Master's Thesis aims to design an A2-level teaching proposal for Spanish for Specific Purposes (SSP), targeted at professionals in the field of automotive electromechanics. This initiative arises due to the limited availability of materials and specific studies for this profile at the basic level. The proposal is based on the CEFR, the PCIC, and specialized bibliography, and seeks to address the real communicative needs of learners through contextualized activities and a communicative approach. Throughout the work, the linguistic needs of the professional profile are identified, relevant lexical, functional, and grammatical contents are selected, and activities focused on oral interaction—which is a priority in the workshop environment—are

designed. One of the main challenges has been the scarce availability of direct data from the work context, which required using authentic materials such as technical manuals as a basis for activity design. As a contribution, the work offers a proposal adaptable to other technical sectors with similar needs, highlighting the importance of developing specific materials for underrepresented professional profiles. Furthermore, it proposes future research lines focused on direct observation in real work contexts and the exploration of specific discourse genres within the same professional field.

Keywords: Spanish for Specific Purposes, Spanish for Automotive Electromechanics, Specialized Language, Spanish for Professional Purposes.



Índice

1. Introducción	6
2. Marco teórico	8
2.1. El Español con Fines Específicos (EFE), enseñanza-aprendizaje	8
2.1.1. Lenguas de especialidad	8
2.1.1.1 Comparativa entre la lengua general y las lenguas de especialidad	13
2.1.1.2. Lenguas de especialidad y lenguas con fines específicos	15
2.1.1.3. La lengua científico-técnica	18
2.1.2. Contexto del Español con Fines Específicos (EFE)	20
2.2. Principios del enfoque comunicativo aplicados al EFE	24
3. Justificación de la metodología	27
3.1. Justificación del enfoque metodológico	27
3.2. Procedimiento seguido	27
3.3. Fuentes documentales	28
3.4. Criterios de análisis empleados	29
3.5. Limitaciones del estudio	29
4. Aplicación del marco teórico	31
4.1. Análisis de necesidades	32
4.2. Objetivos didácticos y competencias clave	33
4.3. Contenidos gramaticales, funcionales y pragmáticos	33
4.4. Características generales de la propuesta didáctica	36
4.5. Temporalización y desarrollo de la propuesta didáctica	37
4.5.1. Desarrollo de la sesión 1	37
4.5.2. Desarrollo de la sesión 2	38
4.6. Propuesta didáctica	39

5. Conclusiones	61
Referencias	63
Anexo A. <i>Ficha actividad 7 A de la sesión 1</i>	66
Anexo B. <i>Ficha actividad 7 B de la sesión 1</i>	67
Anexo C. <i>Fichas actividad 10, A y B de la sesión 1</i>	68
Anexo D. <i>Tablero de juego de la actividad 12 de la sesión 1</i>	69
Anexo E. <i>Ficha actividad 2 de la sesión 2</i>	70
Anexo F. <i>Transcripción actividad 4 de la sesión 2</i>	71
Anexo G. <i>Actividad 5 de la sesión 2</i>	72
Anexo H. <i>Actividad 10 de la sesión 2, tarjetas individuales</i>	73
Anexo I. <i>Actividad 10 de la sesión 2, hoja de apoyo</i>	74

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo principal diseñar una propuesta didáctica de nivel A2 dirigida a profesionales del ámbito de la electromecánica de vehículos automóviles, con el fin de que adquieran las competencias lingüísticas necesarias para desenvolverse eficazmente en situaciones comunicativas específicas de su entorno laboral. La iniciativa nace como respuesta a la escasez de estudios y materiales didácticos que aborden de manera integral y fundamentada la enseñanza del Español con Fines Específicos (EFE) para perfiles técnicos en el nivel básico.

En el ámbito del Español con Fines Profesionales (EFP), todavía resulta limitado el número de propuestas didácticas que integren un enfoque comunicativo con contenidos ajustados a las necesidades reales del alumnado especializado en ámbitos técnicos. Más concretamente, en el ámbito de la electromecánica de vehículos automóviles, la presencia reducida de materiales específicos para niveles básicos como el A2 dificulta la inserción laboral efectiva y el desarrollo de competencias lingüísticas funcionales para el desempeño profesional. Por ello, el presente TFM pretende ofrecer una propuesta didáctica dirigida a este ámbito, acorde al *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER), a los contenidos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y con base en bibliografía especializada en EFE.

Los objetivos específicos que guían la investigación son: identificar las necesidades comunicativas más relevantes del perfil profesional, seleccionar contenidos léxicos, gramaticales y funcionales adecuados, diseñar actividades didácticas contextualizadas en situaciones reales de trabajo, aplicar principios del enfoque comunicativo en la elaboración de las actividades y justificar teóricamente la propuesta con base en el MCER, el PCIC y bibliografía especializada.

En cuanto a las aportaciones al campo científico, el trabajo pretende ser una contribución al ámbito del EFE mediante una propuesta didáctica dirigida a un perfil de aprendientes poco abordado: los profesionales de la electromecánica de vehículos automóviles. La aportación principal radica en ofrecer una propuesta didáctica, fundamentada y aplicable en contextos de enseñanza reales. Asimismo, la propuesta didáctica podría servir como modelo para el diseño de cursos similares en otros sectores

laborales especializados, por lo que se ampliaría el alcance y la utilidad de la investigación en el campo de la enseñanza de lenguas con fines específicos.

La estructura del trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el marco teórico que contextualiza el EFE, con especial atención a las lenguas de especialidad y al enfoque comunicativo aplicado a esta área. A continuación, se justifica la metodología empleada y se detalla el procedimiento y las fuentes consultadas. Después, se desarrolla la aplicación práctica del marco teórico mediante el análisis de necesidades, la definición de objetivos didácticos, la selección de contenidos, la temporalización y la presentación detallada de la propuesta didáctica. Finalmente, se exponen las conclusiones que resumen los principales hallazgos y aportaciones del estudio, seguidas de las referencias bibliográficas y los anexos.

2. Marco teórico

2.1. El Español con Fines Específicos (EFE), enseñanza-aprendizaje

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza de las lenguas de especialidad ha ido adquiriendo de manera progresiva una relevancia y una importancia significativa. Es de este ámbito del que se ocupa la enseñanza y aprendizaje del Español con Fines Específicos (EFE), que se ha consolidado como una disciplina que tiene por objetivo cubrir las necesidades de los aprendientes que buscan aprender una lengua extranjera enmarcada en un contexto especializado. Los contextos especializados (profesionales y académicos) son muy diversos, ya que pueden abarcar desde ámbitos más generales como el Español de los Negocios o el Español de la Salud, como otros más restringidos como el español para profesionales de tratamientos estéticos o el español de la enología. Por tanto, el ámbito del EFE demuestra una gran diversidad de contextos posibles y esta cuestión afectará a los usos lingüísticos y comunicativos requeridos por cada uno de esos contextos. Se deberá tener en cuenta las particularidades de cada campo de conocimiento o sector profesional para su aplicación a la enseñanza y aprendizaje en el marco del EFE.

A fin de comprender la naturaleza y los objetivos del EFE, se propone partir del concepto de las lenguas de especialidad, ya que constituyen el fundamento lingüístico y comunicativo sobre el que se estructura este ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Por tanto, en primer lugar se abordan los principales aspectos relacionados con las lenguas de especialidad, que incluye sus características, clasificación y su relación con la lengua general. Posteriormente, se analiza el vínculo entre las lenguas de especialidad y las lenguas con fines específicos, así como la lengua científico-técnica, por su relevancia en ámbitos como el del objeto de la propuesta didáctica. A continuación, se define y contextualiza el EFE. Finalmente, tras establecer las bases teóricas, se relacionarán los principios del enfoque comunicativo con su aplicación en este ámbito.

2.1.1. Lenguas de especialidad

En primer lugar, es conveniente esclarecer conceptos y términos relacionados con las lenguas de especialidad, que es el tipo de lengua en el que se centra la enseñanza del EFE. Una de las definiciones más reconocidas y aceptadas de las lenguas de

especialidad es la propuesta por Cabré y Gómez, en la que se explica que las lenguas de especialidad «son subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas» (Gómez, 2010, p. 44).

Como expone Núñez (2022), es posible abordar el estudio de las lenguas de especialidad desde puntos de vista muy variados. En consecuencia, las opiniones y los resultados pueden resultar dispares según el autor, por lo que no existe unanimidad por parte de los profesionales. No obstante, es posible identificar rasgos comunes en todas las lenguas de especialidad.

Las lenguas de especialidad son temáticas, por lo que no forman parte de la lengua general o de la lengua de los hablantes no especializados, aunque estos puedan llegar a defenderse en un contexto especializado, pero no alcanzan un uso de la lengua especializada al mismo nivel que el de un profesional del ámbito especializado en cuestión (García, 2017). Se puede concluir que las lenguas de especialidad son un «vehículo de comunicación entre especialistas, por tanto, no son patrimonio de toda la comunidad lingüística» (García, 2017, p. 37).

Algunas de las características más relevantes de las lenguas de especialidad son la precisión y la exactitud metalingüísticas, que son cruciales para la comunicación en los ámbitos especializados, por lo que la función prioritaria será la referencial (Gómez, 2010) y como objetivo prevalece la comunicación sobre la norma (García, 2017). Estas características encuentran su justificación en la necesidad de transmitir la información de la manera más clara e inequívoca posible en los ámbitos especializados. Esto se debe a que este tipo de lengua se utiliza en contextos profesionales, a diferencia de la lengua general, en la que cabe esperar otro tipo de funciones como la emotiva o la conativa. En comparación con la lengua general, la lengua especializada es mucho más directa, ya que se necesita, como se ha mencionado, transmitir información, así como describir y explicar procesos, entre otros.

Otra de las características de las lenguas de especialidad es el vocabulario técnico. Tal como afirma García (2017), el vocabulario de este tipo de lengua se caracteriza por la precisión y la univocidad, por lo que los términos cuentan con un solo significado y que tiene sentido para los especialistas del sistema específico. Un ejemplo de vocabulario técnico del ámbito en el que se enmarca el presente TFM, la

electromecánica de vehículos automóviles, podría ser «cigüeñal», que según define el *Glosario de Automoción y Mecánica* de Hello Insurance Group (2025), se refiere de manera unívoca a una pieza clave del motor de un vehículo automóvil, mientras que una «zapata» sería una pieza curva que forma parte del sistema de freno. Por tanto, se puede observar que los tecnicismos son términos opacos para los usuarios no especializados de la lengua, y que su uso queda, generalmente, restringido a los usuarios especializados. En síntesis, la situación comunicativa cuenta con una gran relevancia en el ámbito de las lenguas de especialidad, debido al contexto profesional y restringido, así como las características lingüísticas que forman parte de las lenguas de especialidad (García, 2017).

Si bien es posible identificar una serie de características comunes en las lenguas de especialidad, su categorización resulta compleja debido a la diversidad de ámbitos profesionales y contextos de uso que abarcan. Schifko (2001) aborda la dificultad para delimitar las lenguas de especialidad partiendo de la problemática para delimitar las propias especialidades. Schifko (2001) menciona que cada disciplina científica está compuesta, a su vez, por diferentes partes y subdisciplinas; un ejemplo de ello es la Lingüística, ya que se subdivide en distintas ramas según el enfoque desde el que se aborde, como el morfológico, el sintáctico y el semántico, entre otros.

Una de las clasificaciones más reconocidas y aceptadas para las lenguas de especialidad es la que propone Rodríguez, que, según señala Martín (2017), las organiza en tres categorías que conforman un *continuum*, por lo que no existen delimitaciones rígidas entre las distintas categorías:

- lenguajes científico-técnicos, característicos de las disciplinas científicas;
- lenguajes sectoriales, asociados a las profesiones y determinados grupos sociales;
- argots, formas lingüísticas minoritarias empleadas como signo de identidad y diferenciación social.

En el ámbito de la Lingüística, el término «lenguaje» se entiende como la capacidad innata del ser humano para comunicarse, es decir, como una facultad de origen biológico que nos permite expresar ideas y pensamientos, mientras que el concepto de «lengua» hace referencia a un sistema de signos orales o escritos utilizados por una comunidad lingüística específica para comunicarse (Martín, 2017). Aunque existe esa

diferenciación en español, las denominaciones «lenguaje» y «lengua» suelen utilizarse de manera intercambiable, según expone Montes (1998), debido a la influencia anglogermánica, que cuenta con un único término para ambos conceptos (*language*, *Sprache*). En el presente TFM, se utilizará el término «lengua de especialidad», ya que, como bien indica Martín (2017), resulta más apropiado su uso para centrarse en esclarecer las diferencias entre los conceptos de «lengua de especialidad» y «lengua con fines específicos». Estas cuestiones se expondrán en el apartado 2.1.1.2. *Lengua de especialidad y lengua con fines específicos*.

Asimismo, Schifko (2001) expone la ausencia de límites claros entre las lenguas de especialidad y la lengua común y general. Este tema se abordará en el apartado 2.1.1.1 *Comparativa entre la lengua general y las lenguas de especialidad*.

Desde un punto de vista sociolingüístico, las lenguas de especialidad no son sistemas autónomos, sino realizaciones particulares de la lengua común adaptadas a contextos especializados. En ese sentido, constituyen una manifestación del lenguaje funcional, es decir, de la lengua utilizada con un propósito comunicativo específico y en un marco institucional o profesional determinado (García, 2017). Así, su estudio y enseñanza requieren tener en cuenta tanto las características lingüísticas como las necesidades comunicativas concretas de los usuarios.

Poniendo el foco en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, García (2017, p. 37) afirma que las lenguas de especialidad se tratan de una «variación de la lengua estándar de comunicación» que recogen tanto los tecnolectos¹ como los sociolectos². No obstante, «en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera, son los tecnolectos los que protagonizan habitualmente las clases de español para fines específicos» (García, 2017, p. 37). Esta distinción es especialmente relevante en el ámbito del EFE, donde se pone la atención se dirige prioritariamente a las necesidades comunicativas profesionales, más que a las sociales.

¹ «[...] recogen aquellas lenguas, con variaciones lingüísticas que las distinguen de la lengua común, que caracterizan a grupos sociales estratificados por su profesión, campo de estudio, etc». (García, 2017, p. 37)

² «Los sociolectos, por su parte, recogen aquellas lenguas, con variaciones lingüísticas que las distinguen de la lengua común, que caracterizan a grupos sociales estratificados por otro tipo de variables: edad, sexo, u otros grupos sociales no profesionales, no laborales (delincuentes, soldados, estudiantes...)» (García, 2017, p. 37)

Una vez delimitados conceptos clave de las lenguas de la especialidad —la definición, características generales y la categorización y su problemática—, resulta necesario abordar la cuestión terminológica. Uno de los aspectos más debatidos de las lenguas de especialidad es la variedad de denominaciones propuestas. Este aspecto pone en evidencia tanto la complejidad del objeto de estudio, como la falta de consenso respecto a su conceptualización. García (2018, p. 171) presenta una recopilación de denominaciones propuestas por distintos autores para referirse a las lenguas de especialidad, que evidencia la gran diversidad terminológica existente:

Términos como *lenguas de especialidad* (Gómez de Enterría, 2009), *lenguajes de especialidad* (Cabré, 1993), *lenguas especializadas* (Lerat, 1989/1997), *lenguajes especializados por la temática* (Sager, Dungworth & McDonald, 1980), *lenguas especiales* (Rodríguez Díez, 1980), *lenguaje de la ciencia y de la técnica* (Gili Gaya, 1964), *tecnolecto* (Haensch, 1983), *lengua técnica* (Quemada, 1978), *microlengua* (Balboni, 1982), *lengua de minoría* (Hernán Ramírez, 1979), *lenguajes con fines específicos* (de Beaugrande, 1987), *lenguajes específicos*, *lenguaje científico* (Gutiérrez Rodilla, 2005), *lenguaje sectorial* (Beccaria, 1973/1987), *discurso científico* (Grabarczyk, 1987), *sottocodice* (Dardano, 1973) o *sublenguaje* (Lehrberger, 1982) han convivido en casi toda la bibliografía relativa al tema como equivalentes terminológicos.

Tras exponer las diversas denominaciones propuestas para referirse a las lenguas de especialidad, resulta relevante considerar cómo esta diversidad terminológica afecta a la investigación y al análisis de este ámbito, especialmente en el contexto del EFE, ya que la precisión conceptual es clave para diseñar propuestas didácticas adecuadas y responder a las necesidades comunicativas profesionales. La diversidad terminológica no solo pone en evidencia las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, sino que revela la complejidad de las lenguas de especialidad. En consecuencia, resulta necesario profundizar en el estudio para lograr mayor claridad y coherencia en la comprensión del ámbito especializado.

En síntesis, definir conceptos clave de las lenguas de especialidad —como su definición, las características generales, la clasificación y las dificultades que presentan— reflejan la complejidad de este concepto. Como se ha mencionado, se pueden concebir las lenguas de especialidad como subconjuntos de la lengua general que se utilizan en contextos profesionales y especializados —tanto profesionales como académicos—, que se caracterizan por un vocabulario técnico preciso y una función comunicativa enfocada en la claridad y exactitud. No obstante, la diversidad de ámbitos especializados y las subdivisiones de los mismos dificultan su clasificación. Del mismo modo, no existen límites claros ni definitivos que distingan las lenguas de especialidad de la lengua común o general.

Asimismo, la complejidad de las lenguas de especialidad se refleja en la diversidad terminológica con la que se designan, como se puede observar mediante la recopilación llevada a cabo por García (2018): desde «lenguas de especialidad» y «lenguajes especializados», hasta denominaciones como «tecnolecto», «microlengua» o «lenguaje sectorial». Esta variedad terminológica no solo evidencia la diversidad de enfoques con los que se aborda el concepto de lenguas de especialidad, sino también la falta de consenso generalizado entre los especialistas en cuanto a su definición y delimitación.

En el contexto del EFE, esta diversidad terminológica adquiere relevancia, debido a que la precisión conceptual es esencial para el diseño de materiales didácticos y para responder de manera adecuada a las necesidades comunicativas profesionales del alumnado. Esta situación no representa necesariamente un obstáculo, ya que esta diversidad refleja la amplitud y el dinamismo del estudio de las lenguas de especialidad.

2.1.1.1 Comparativa entre la lengua general y las lenguas de especialidad

El análisis de las lenguas de especialidad revela tanto semejanzas como diferencias con respecto a la lengua general. En lugar de concebirse como sistemas lingüísticos opuestos, existe entre ellas una relación de complementariedad. Según expone Blanco (2010), forman parte de la lengua común y comparten sus mismos recursos lingüísticos y comunicativos, aunque con una frecuencia de uso particular que responde a las necesidades de cada ámbito. Esta perspectiva revela que no se trata de lenguas

completamente independientes, sino de variedades funcionales dentro del sistema general.

No obstante, las diferencias son notables y se manifiestan en diversos niveles. En primer lugar, el uso comunicativo está condicionado por el contexto. En la lengua general, la interpretación del mensaje depende en gran medida de factores extralingüísticos como el emisor, el receptor, la situación y el entorno cultural. En cambio, en las lenguas de especialidad, estos elementos o son previsibles, o están previamente establecidos, por lo que no condicionan la interpretación semántica del enunciado (Blanco, 2010). Por tanto, un mensaje especializado mantiene su significado sin importar el contexto en el que se produzca ni quién lo emita, facilitando la interpretación estable y unívoca (Blanco, 2010).

Asimismo, las funciones comunicativas que predominan en las lenguas de especialidad y en la lengua general son diferentes. En la lengua general, pueden aparecer una variedad de funciones como la expresiva, la conativa o la poética (Blanco, 2010). En contraposición, en las lenguas de especialidad predomina la función referencial con el fin de transmitir información precisa, objetiva e impersonal (Blanco, 2010).

A nivel léxico, la diferencia es aún más marcada. Las lenguas de especialidad se caracterizan por un vocabulario técnico, sistemático y denotativo, exento de ambigüedad y con escasa o nula carga connotativa (Blanco, 2010). Asimismo, «cabe señalar la frecuencia de ciertas unidades como las siglas, los acrónimos, las abreviaturas, los formantes cultos, las estructuras sintagmáticas, los préstamos, etc.» (Blanco 2010, p. 79). A pesar de que la creación neológica es propia de las lenguas de especialidad, los recursos de formación de palabras pertenecen a la lengua general (Blanco, 2010).

En cuanto a su aprendizaje y adquisición, las lenguas de especialidad se aprenden en una etapa posterior a la lengua común y se utilizan en contextos profesionales específicos por parte de usuarios con competencias compartidas en un dominio determinado (Blanco, 2010). Este hecho implica que las lenguas de especialidad se utilizan de manera exclusiva por grupos de individuos en circunstancias particulares, hecho que las define desde un punto de vista tanto sociolingüístico como funcional (Blanco, 2010).

Por tanto, podría definirse la lengua general como la variedad lingüística usada en contextos cotidianos, caracterizada por la diversidad de funciones comunicativas y una gran dependencia del contexto para la interpretación del mensaje. En contraposición, la lengua de especialidad podría definirse como la variedad lingüística que se utiliza en contextos profesionales específicos y caracterizada por el predominio de la función referencial, el uso de una terminología precisa y sistemática, además de la interpretación del mensaje estable y unívoca, independiente del contexto extralingüístico.

En definitiva, aunque la lengua general y las lenguas de especialidad comparten la misma base lingüística, presentan diferencias importantes en cuanto a uso, funciones y vocabulario. Las lenguas de especialidad se desarrollan dentro de contextos profesionales concretos, donde se necesita transmitir información precisa, objetiva y sin ambigüedades. A diferencia de la lengua general, en la que el contexto influye mucho en la interpretación del mensaje, en las lenguas de especialidad el significado suele mantenerse constante, sin depender del emisor o la situación. Por ello, se consideran variedades funcionales del mismo sistema lingüístico, adaptadas a las necesidades de comunicación de distintos ámbitos.

2.1.1.2. Lenguas de especialidad y lenguas con fines específicos

Una vez establecidos los conceptos que permiten comprender el concepto de lengua de especialidad, tras abordar cuestiones como su definición, las características fundamentales y los aspectos que revelan su comparativa con la lengua general, resulta oportuno llevar a cabo un análisis que permita esclarecer cómo se relacionan los conceptos de «lengua de especialidad» y «lengua con fines específicos». Este enfoque progresivo permite establecer, en primer lugar, las bases conceptuales necesarias para comprender qué se entiende por «lengua de especialidad» —como variedad funcional condicionada por el ámbito temático y profesional—, para abordar de manera posterior su aplicación y tratamiento desde la perspectiva didáctica propia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por tanto, en este apartado se profundiza en las diferencias terminológicas y funcionales entre las lenguas de especialidad y las lenguas con fines específicos. Estos conceptos, si bien están estrechamente relacionados, responden a enfoques y objetivos distintos (Rodríguez-Piñero y García, 2010).

Resulta pertinente retomar la definición de las lenguas de especialidad expuesta en el apartado 2.1.1. *Lenguas de especialidad*, donde se las describe como «subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas» (Cabré y Gómez en Gómez, 2010, p. 44). Por tanto, las lenguas de especialidad se tratan de variedades funcionales de la lengua, que responden a necesidades de precisión, univocidad y tecnicidad propias de ámbitos especializados. Por otro lado, las lenguas con fines específicos hacen referencia al mismo conjunto de elementos específicos y propios del ámbito, pero abordados desde el punto de vista del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua en contextos académicos o profesionales (Rodríguez-Piñero y García, 2010). En este caso, cobra una relevancia crucial la situación comunicativa y funcional en la que se insertan las lenguas de especialidad. Mientras que las lenguas de especialidad se centran en los recursos específicos, las lenguas con fines específicos centran la atención en la función comunicativa en ámbitos especializados concretos (Rodríguez-Piñero y García, 2010).

Por tanto, la principal distinción entre los conceptos de «lenguas de especialidad» y «lenguas con fines específicos» se encuentra en el enfoque. Mientras que en las lenguas de especialidad prevalece la dimensión lingüística y terminológica, en las lenguas con fines específicos se impone la dimensión didáctica y funcional, centrada en el uso y la adecuación del lenguaje a las necesidades comunicativas específicas del alumnado en contextos profesionales o académicos.

Por su parte, las lenguas con fines específicos hacen referencia al mismo conjunto de recursos especializados, pero abordados desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua en contextos académicos o profesionales. En este caso, la especificidad no está tanto en los recursos lingüísticos como en la situación comunicativa y funcional en la que se insertan. Las lenguas con fines específicos se centran en enseñar al aprendiz a manejar discursos especializados en situaciones reales de comunicación en ámbitos profesionales concretos. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (s.f., «Enseñanza de la lengua para fines específicos», párr. 1) explica que la lengua con fines específicos:

[...] se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta. Se denomina *Español con Fines Específicos* (EFE) al conjunto de usos del español empleado en cada uno de estos ámbitos; según el campo profesional o académico estudiado [...].

Por tanto, la diferencia fundamental entre ambos conceptos estriba en el foco de análisis: mientras que en las lenguas de especialidad prevalece la dimensión lingüística y terminológica del discurso especializado, en las lenguas con fines específicos se impone la dimensión didáctica y funcional, centrada en el uso y la adecuación del lenguaje a necesidades comunicativas específicas en contextos profesionales o académicos.

Una vez delimitado el concepto de «lengua con fines específicos» y establecida su diferencia respecto a las lenguas de especialidad, resulta pertinente abordar la clasificación del EFE en dos amplios ámbitos: el Español con Fines Profesionales (EFP) y el Español con Fines Académicos (EFA). Esta clasificación y denominaciones, así como la de Español Profesional y Académico (EPA), está respaldada por la Cámara de Comercio e Industria de Madrid, que ofrece certificados y diplomas de algunos de los ámbitos que se recogen en el EFE: Español de los Negocios, Español del Turismo y Español de las Ciencias de la Salud (Aguirre, 2012). Ambos ámbitos, el EFP y el EFA, constituyen aplicaciones específicas del enfoque del EFE, adaptadas a contextos comunicativos diferenciados.

Por un lado, el EFP se orienta al desarrollo de competencias lingüísticas necesarias para aplicarlas a contextos laborales específicos (Aguirre, 2012). Por otro lado, el propósito del EFA es capacitar al alumnado de estudios de nivel terciario de posgrado para participar en entornos educativos formales —clases, seminarios, tutorías, comprensión de manuales y exámenes, entre otros— (Aguirre, 2012).

En el marco del presente TFM, el ámbito que adquiere mayor relevancia es el del EFP, ya que la propuesta didáctica se dirige a profesionales del ámbito de la electromecánica de vehículos automóviles, que constituye un ámbito laboral específico. Este perfil profesional requiere el manejo de determinados recursos lingüísticos y comunicativos vinculados al ámbito laboral, así como la habilidad para desenvolverse de manera adecuada en diversos intercambios propios del contexto profesional. En consecuencia, la enseñanza del español como lengua extranjera en este contexto se vincula de manera directa con los objetivos y finalidades que caracterizan al EFP.

En síntesis, la distinción entre «lenguas de especialidad» y «lenguas con fines específicos» radica principalmente en su enfoque: mientras las primeras se centran en los aspectos lingüísticos, terminológicos y discursivos propios de ámbitos especializados, las segundas priorizan la dimensión didáctica y funcional, orientada al proceso de enseñanza-aprendizaje para responder a necesidades comunicativas concretas en contextos académicos o profesionales. Esta diferenciación permite comprender mejor las particularidades del EFE, que se articula en dos grandes ámbitos —el EFP y el EFA—, adaptados a contextos comunicativos específicos. En el marco del presente TFM, cobra especial relevancia el EFP, dada su aplicación directa en la formación lingüística de profesionales de la electromecánica de vehículos automóviles, ya que su desempeño laboral requiere competencias comunicativas específicas para desenvolverse de manera adecuada en su entorno profesional.

2.1.1.3. La lengua científico-técnica

Como ya se expuso en el apartado 2.1.1. *Lenguas de especialidad*, una de las clasificaciones más reconocidas y aceptadas para las lenguas de especialidad es la que propone Rodríguez, recogida por Martín (2017), quien organiza estas lenguas en un *continuum* de tres categorías: lenguajes científico-técnicos, característicos de las disciplinas científicas; lenguajes sectoriales, asociados a las profesiones y determinados grupos sociales; y argots, formas lingüísticas minoritarias empleadas como signo de identidad y diferenciación social. Esta perspectiva permite comprender que no existen fronteras rígidas entre los distintos niveles de especialización, sino que se produce un trasvase constante de unidades léxicas entre los distintos registros y contextos.

En este sentido, la lengua propia de la electromecánica de vehículos automóviles se podría situar en la intersección entre el lenguaje científico-técnico y el sectorial. Por un lado, incorpora terminología precisa y sistematizada vinculada a disciplinas como la física, la química o la electrónica; por otro, responde a las necesidades comunicativas de un colectivo profesional concreto, por lo que podría incluir también expresiones procedentes del ámbito laboral.

Gómez (1998) destaca que las lenguas científico-técnicas surgen dentro de la lengua común, aunque desarrollan su propio metalenguaje y permanecen inicialmente restringidos a comunidades específicas. Esta autora subraya la importancia de los procesos de formación de palabras —como la prefijación, la sufijación, la composición o el uso de siglas— en la creación de terminología técnica. Ejemplos como «descarbonización», «ahogador», «elevelunas» o «ABS» ilustran los procedimientos de creación neológica en el ámbito de la electromecánica de vehículos automóviles.

Sin embargo, esta búsqueda de precisión no implica una homogeneidad total. Tal como señala Águila (2010), muchas de las características tradicionalmente atribuidas a la lengua científico-técnica —como la monosemia, la univocidad o la ausencia de sinonimia— no siempre se reflejan de manera estricta en los usos reales: «son ideales más que realidades lingüísticas» (Águila, 2010, «Ruptura con los tópicos asociados al lenguaje científico-técnico», párr. 1). Este autor argumenta que los términos científicos, al igual que las palabras de la lengua general, están sujetos a fenómenos como la polisemia, la metáfora o la variación contextual, lo que demanda una aproximación más flexible y pragmática al estudio de estas lenguas. En este sentido, la precisión a la que aspira el discurso científico no debe entenderse como una cualidad inherente a la lengua, sino más bien como un ideal que puede alcanzarse en mayor o menor medida, dependiendo de factores diversos como la consolidación disciplinar, el grado de especialización o el contexto comunicativo en que se produce dicho discurso (Águila, 2010).

Aplicado a la enseñanza del EFE, esto implica que los aprendientes no solo deben adquirir el vocabulario técnico, sino también desarrollar competencias discursivas que les permitan interpretar y producir textos especializados en distintos registros y situaciones comunicativas. El objetivo no es solo conocer la terminología, sino saber activarla adecuadamente en contexto. En resumen, la lengua que se utiliza en el ámbito

de la electromecánica de vehículos automóviles se podría situar entre la lengua científico-técnica y la lengua sectorial. Esto quiere decir que, por un lado, emplea términos técnicos relacionados con disciplinas como la física, la química o la electrónica, y por otro, responde a las necesidades de comunicación de un grupo profesional concreto. Aunque la lengua científico-técnica busca transmitir la información de forma clara, precisa y sin ambigüedades, en la práctica no siempre es posible mantener una precisión absoluta. En las lenguas científico-técnicas se pueden presentar fenómenos propios de la lengua común como la variación contextual o el uso de metáforas. Sin embargo, esto no implica que se altere o se deje de lado el objetivo principal de este tipo de lengua: transmitir la información especializada de manera eficaz y comprensible en un contexto profesional específico. Las características propias de la lengua científico-técnica —como la tendencia a la monosemia, la sistematicidad léxica o el uso de una terminología estable— siguen siendo una referencia fundamental para su enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua científico-técnica en el marco del EFE no se trata únicamente de adquirir vocabulario técnico, sino de aprender a usarlo de manera adecuada según la situación comunicativa. El objetivo es que el alumnado pueda comprender y producir mensajes especializados en distintos contextos reales. Por tanto, la enseñanza y aprendizaje en este ámbito debe integrar tanto la terminología como el desarrollo de estrategias comunicativas que permitan una comunicación adecuada y eficaz en contextos profesionales.

2.1.2. Contexto del Español con Fines Específicos (EFE)

Tras haber establecido las bases teóricas relativas a las lenguas de especialidad, al español con fines profesionales y a la lengua científico-técnica, resulta evidente que estos fundamentos constituyen el marco conceptual esencial para la temática del presente TFM, el español como lengua extranjera dirigido a profesionales de la electromecánica de vehículos automóviles. Por consiguiente, se procede finalmente a centrar la atención en el EFE. En primer lugar, se abordará la denominación y definición de este ámbito. A continuación, se expondrá su desarrollo histórico con el fin de proporcionar el contexto necesario para observar su evolución.

La denominación «español con fines específicos» se refiere al conjunto de usos del español utilizado de forma especializada en ámbitos profesionales o académicos concretos (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Tal como plantea Núñez (2022), se caracteriza por su adaptación a las exigencias comunicativas de distintos contextos, que implica la existencia de diversas variedades especializadas como el «español de los negocios», «español del turismo», «español jurídico» y «español de la medicina», entre otros. Esta especialización refleja la diversidad de contextos en los que la lengua se utiliza con propósitos específicos. Como consecuencia, para lograr una enseñanza adecuada y significativa, se requiere la adaptación a estas particularidades.

Con respecto a la denominación de «lengua con fines específicos», Ainciburu (2022) expone que no es exclusiva del español, sino que tiene su origen en la enseñanza del inglés como lengua extranjera durante la década de 1960. En ese momento, el interés principal no estaba en las necesidades específicas de los estudiantes, sino en estudiar las características particulares de la lengua especializada. Según Ainciburu (2022), el enfoque inicial se originó en una demanda explícita por parte del alumnado para acceder a cursos, sino en el reconocimiento de que ciertos tipos de discurso resultaban difíciles de comprender para el público general, debido a su vocabulario y estructuras particulares que los diferenciaban de la lengua cotidiana. Este enfoque se centraba en la descripción y el estudio de esas formas discursivas específicas, sin considerar inicialmente las necesidades comunicativas o los objetivos profesionales del aprendiz. Durante este periodo, la enseñanza estaba marcada por la influencia de los enfoques estructuralistas, como el método audio-oral o el método situacional, que priorizaban la repetición y la memorización de estructuras gramaticales y vocabulario básico, sin una planificación curricular que respondiera a las demandas reales del contexto laboral o académico (Ainciburu, 2022). Este método, a pesar de que permitía la adquisición inicial de la lengua, resultaba insuficiente para preparar al alumnado para la complejidad comunicativa de sus futuros ámbitos profesionales.

Durante las décadas posteriores, y particularmente a partir de la década de 1990, la enseñanza tanto del ELE como del EFE comenzó a experimentar una transformación significativa. En la década de 1990 comenzaron a difundirse materiales didácticos específicos (Ainciburu, 2022). Se consideraba necesario alcanzar, en primer lugar, cierto dominio de la lengua general —*intermedio alto*, asociado a los niveles B2 o C1

actuales según el MCER— de manera previa a abordar la lengua especializada (Ainciburu, 2022). Según expone Ainciburu (2022), la enseñanza del EFE se limitaba a la traducción y al aprendizaje del léxico, sin integrar otro tipo de aspectos como los comunicativos y pragmáticos, que resultan significativos para el desempeño profesional. Ainciburu (2022, p. 12) describe cómo, en esa etapa del EFE, la enseñanza estaba orientada a contenidos que no siempre resultaban significativos para los estudiantes, ya que muchas veces se centraban en información que el alumno ya conocía o que parecía alejada de su experiencia laboral real:

[...] lo que se enseña está ligado al quehacer cotidiano de un trabajo «imaginado» o a textos que parecen volver a enseñar lo que el estudiante ya conoce (qué es el «patrón oro» para un economista o qué es el «aparato digestivo» en ciencias de la salud).

Mediante esta descripción, se revela que la enseñanza del EFE en esta etapa de su desarrollo carecía de conexión con las experiencias laborales reales del alumnado, debido a que se enfocaba en contenidos repetitivos o poco significativos. A su vez, evidencia la necesidad de adaptar la enseñanza del español como lengua de especialidad para que resulte más relevante, contextualizada y significativa, con el fin de que responda de manera más efectiva a las demandas profesionales concretas de los aprendices.

Esta manera de abordar la enseñanza del EFE también se reflejaba en la formación del profesorado, que con frecuencia no contaba con un conocimiento profundo sobre las temáticas y contextos específicos, y como resultado se llevaba a cabo una enseñanza centrada en la traducción y el léxico, sin integrar otras competencias comunicativas esenciales (Ainciburu, 2022). De este modo, la enseñanza del EFE no abordaba en aquel momento la lengua en su dimensión comunicativa completa y mostraba una clara separación entre la teoría y la práctica profesional.

Al inicio del siglo XXI, el EFE experimentó un auge considerable, impulsado por factores sociales, económicos y políticos (Ainciburu, 2022). La integración de España en la Unión Europea, junto con el incremento en la movilidad laboral y académica de profesionales y estudiantes entre países, impulsaron una demanda creciente de

formación lingüística especializada (Ainciburu, 2022). En este contexto, la lengua pasó a concebirse como una herramienta esencial para comunicarse de manera efectiva en este nuevo espacio común (Ainciburu, 2022). Este cambio se vio reforzado por la publicación en 2001 del MCER. Según expone Ainciburu (2022, p. 12), los «documentos lingüísticos europeos de referencia» promovieron los enfoques comunicativos centrados en la competencia real del alumno y, en cuanto a la lengua con fines específicos, se empezaron a diseñar materiales desde el nivel inicial (A1).

Simultáneamente, se consolidaron asociaciones especializadas en EFE y se diversificaron los ámbitos de aplicación, extendiéndose más allá de los sectores tradicionales (como el turismo, los negocios y la medicina) hacia áreas poco convencionales como la industria del azulejo o la formación para personas mayores (Ainciburu, 2022). Esta expansión refleja la creciente conciencia sobre la necesidad de una formación lingüística adaptada a contextos muy variados y específicos. De manera paralela al incremento en la producción editorial y al progreso del colectivo docente en relación con el ámbito de los fines específicos, se considera que «la etiqueta EFE asume que todo lo que se enseña para grupos “especiales” es “específico”» (Ainciburu, 2022, p. 13).

Los enfoques pedagógicos en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas han evolucionado considerablemente, en respuesta a las demandas cambiantes de los contextos socioculturales y profesionales. La experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha servido como referente para el desarrollo de la enseñanza del EFE, ya que ha evidenciado las limitaciones de los métodos tradicionales basados en la gramática y la traducción (Aguirre, 2012). Asimismo, Aguirre (2012) señala que comprobar que estos enfoques no preparaban adecuadamente a los estudiantes para situaciones reales de comunicación impulsó una reorientación hacia un enfoque centrado en el aprendizaje efectivo y funcional de la lengua. Este cambio implicó la consideración de las características del contexto comunicativo y las diferencias entre la lengua oral y escrita, lo que llevó a la propuesta de programar contenidos a partir del análisis de las situaciones concretas de uso (Aguirre, 2012). De esta manera, se desarrollaron proyectos y materiales didácticos fundamentados en el análisis de textos científicos y técnicos, que respondían más directamente a las necesidades profesionales y académicas de los aprendices.

El análisis del contexto del EFE revela que este ámbito surge como una necesidad de adaptación lingüística a contextos profesionales y académicos muy diversos, en los que la lengua de especialidad cumple un papel fundamental. Por otro lado, su evolución histórica evidencia un recorrido desde un enfoque estructuralista y descriptivo, centrado en la gramática y el vocabulario, hacia un modelo pedagógico más integrado y comunicativo, que responde a las demandas reales y específicas de los aprendices en sus ámbitos profesionales.

La transformación progresiva del EFE está influida por factores sociales, económicos y políticos, especialmente por la integración de España en la Unión Europea y la consecuente movilidad de profesionales y estudiantes, que ha potenciado la necesidad de formación lingüística adaptada a contextos específicos. Asimismo, la evolución metodológica ha dejado atrás las limitaciones de la enseñanza tradicional basada en la traducción y la memorización para dar paso a enfoques funcionales que priorizan la competencia comunicativa efectiva y la contextualización de los contenidos.

Además, se destaca la importancia de la formación docente especializada y la creación de materiales didácticos contextualizados, que reflejen las situaciones reales del uso de la lengua de especialidad. En síntesis, el EFE se presenta como un ámbito dinámico que requiere tomar en consideración la adaptación para ofrecer una enseñanza adecuada, significativa y alineada con las necesidades específicas de los aprendices, aspecto que resulta crucial para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a un sector especializado, como es el caso del presente TFM, que se enfoca en el español para profesionales de la electromecánica de vehículos automóviles.

2.2. Principios del enfoque comunicativo aplicados al EFE

Tras analizar los conceptos de lengua de especialidad y su comparación con la lengua general, su relación con las lenguas con fines específicos, la lengua científico-técnica y haber expuesto la definición y evolución histórica del EFE, se ha consolidado una base teórica que facilita la aplicación del enfoque comunicativo al ámbito de las lenguas de especialidad. Esta aproximación permite delimitar las particularidades lingüísticas y comunicativas propias del sector profesional al que se dirige este TFM. En este contexto, el presente apartado se centra en los principios del enfoque

comunicativo aplicados al EFE, concebidos como un marco metodológico especialmente adecuado para implementar contenidos especializados en situaciones comunicativas reales del ámbito profesional.

Debido a su naturaleza, la enseñanza de lenguas con fines específicos se puede vincular al enfoque comunicativo, ya que proporciona un marco metodológico centrado en el uso real de la lengua y en la competencia comunicativa del aprendiente. En este contexto, el enfoque comunicativo adquiere una relevancia especial, ya que no solo se orienta al desarrollo de la competencia general del alumno en la lengua extranjera, sino también a su competencia comunicativa en un ámbito profesional determinado.

Según Rodríguez-Piñero y García (2010), la enseñanza de lenguas para fines específicos debe partir de necesidades comunicativas concretas, por lo que se requiere una metodología que priorice situaciones reales de comunicación profesional. Estas autoras destacan que el enfoque comunicativo aplicado al EFE debe considerar tanto la especificidad del contenido, como el contexto en el que se aplicará. Por tanto, el alumno no solo debe adquirir estructuras lingüísticas, sino que también es necesario desarrollar estrategias discursivas propias del ámbito especializado correspondiente.

Uno de los principios fundamentales del enfoque comunicativo es el aprendizaje significativo, que es el que ocurre cuando el aprendiz vincula información nueva con los contenidos aprendidos previamente (Centro Virtual Cervantes, s.f.). En el caso del EFE, este principio se concreta en la selección de contenidos que respondan a tareas reales del ámbito laboral (Rodríguez-Piñero y García, 2010). De este modo, la lengua se convierte en una herramienta de acción dentro de un contexto específico.

Otro aspecto relevante señalado por las autoras es la necesidad de integrar la variación discursiva propia de la lengua de especialidad. Esto supone reconocer que en cada ámbito profesional se utilizan géneros discursivos propios que requieren de un tratamiento didáctico particular. Por tanto, el enfoque comunicativo aplicado al contexto especializado no puede limitarse a la enseñanza de funciones comunicativas generales, sino que debe incorporar géneros y registros propios del ámbito profesional (Rodríguez-Piñero y García, 2010).

Asimismo, las tareas comunicativas deben diseñarse desde una perspectiva funcional y contextualizada, que permita al alumno relacionar la lengua con las

prácticas sociales de su entorno profesional. De esa manera, la enseñanza se convierte en una simulación de la realidad profesional, en la que el alumno se entrena no solo lingüísticamente, sino también en aspectos pragmáticos, sociolingüísticos y culturales (Rodríguez-Piñero y García, 2010).

En resumen, los principios del enfoque comunicativo aplicados al EFE suponen una adaptación metodológica que toma en cuenta la finalidad profesional del aprendizaje, la especificidad del discurso, la autenticidad de las tareas y la funcionalidad de la lengua. Este enfoque resulta especialmente apropiado en contextos como la electromecánica de vehículos automóviles, donde el dominio de la lengua de especialidad constituye una competencia clave para el desempeño eficaz en el entorno laboral.

3. Justificación de la metodología

El presente TFM se enmarca en una investigación aplicada, de carácter cualitativo y documental, orientada a dar respuesta a una necesidad concreta del ámbito educativo y profesional: la escasez de materiales específicos para la enseñanza del EFE en el ámbito de la electromecánica de vehículos automóviles, especialmente en el nivel A2.

3.1. Justificación del enfoque metodológico

Se ha optado por una metodología cualitativa, dado que el objeto de estudio, el diseño de una propuesta didáctica contextualizada, requiere un análisis en profundidad de fuentes documentales, curriculares y materiales auténticos. Este tipo de metodología resulta adecuado cuando el objetivo es comprender procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interpretativa y no medir resultados cuantitativamente.

Asimismo, se ha adoptado un procedimiento de análisis documental, centrado en la recopilación, selección, interpretación y análisis de información relevante procedente de diversas fuentes: currículos oficiales, materiales técnicos, literatura especializada y recursos audiovisuales auténticos. Esta estrategia permite identificar las necesidades comunicativas propias del perfil profesional del alumnado y elaborar materiales acordes con ellas.

El enfoque didáctico adoptado es el enfoque comunicativo orientado a la acción, fundamentado en los principios del MCER y en bibliografía especializada en EFE y enseñanza de lenguas con fines profesionales. Este enfoque busca desarrollar una competencia comunicativa que permita a los alumnos desenvolverse de forma eficaz en situaciones laborales específicas.

3.2. Procedimiento seguido

El diseño de la propuesta se ha basado en las tres fases del modelo de elaboración de cursos de EFE propuesto por Aguirre (2012):

1. Fase de información: análisis de necesidades y valoración de los resultados obtenidos. El perfil del alumnado fue diseñado con fines didácticos, fundamentado en observaciones y datos del sector. Se asignó un grupo homogéneo en género,

dado que los hombres representan el 99 % de los mecánicos de intervención (Garrido, 2023). El rango de edad se situó en adultos jóvenes (25-35 años), con base en la necesidad que existe en España de conseguir un relevo generacional en el sector (Rodríguez, 2024). El nivel de competencia del grupo meta se estableció en A1, considerando que los trabajadores extranjeros podrían contar con conocimientos lingüísticos básicos al llegar al país o haber cursado el nivel inicial. El resto de la información sobre motivaciones y estilos de aprendizaje se definió con base en supuestos pedagógicos plausibles, con el objetivo de construir un contexto realista que orientara el diseño de actividades acordes al perfil del alumnado.

2. Fase de decisión: selección y organización de los contenidos, definición de los objetivos de aprendizaje, elección del enfoque metodológico y propuesta de evaluación. Esta fase se ha guiado tanto por los descriptores del nivel A2 del MCER, como por el PCIC, adaptado a un contexto técnico y profesional.
3. Fase de concreción: planificación detallada de las sesiones didácticas, adaptadas a un grupo específico de alumnos, catorce profesionales de la electromecánica de vehículos automóviles con nivel A1 de español que transicionan al nivel A2 mediante la propuesta didáctica. Esta fase ha dado lugar a una propuesta de curso intensivo de cuatro semanas, con actividades diseñadas con base en funciones y tareas de los técnicos en electromecánica de vehículos automóviles.

3.3. Fuentes documentales

Para la elaboración del diseño didáctico se han consultado diversas fuentes y materiales documentales relevantes para el contexto tanto del EFE como de la electromecánica de vehículos automóviles, que han permitido delimitar los contenidos. Las principales fuentes y materiales analizados han sido:

- Documentos normativos y curriculares, como el Real Decreto 453/2010 (2010), que establece el título de Técnico en Electromecánica de Vehículos Automóviles y fija las enseñanzas mínimas para esta formación, y la Orden EDU/2874/2010 (2010), que establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente a dicho título y detalla los módulos profesionales y sus objetivos específicos.

- Manuales de taller, manuales del propietario y contenidos de Formación Profesional para extraer vocabulario técnico, instrucciones de uso y procedimientos mecánicos. Estos documentos reflejan con fidelidad las tareas reales que los profesionales deben comprender y ejecutar.
- Contenidos audiovisuales reales: vídeos subidos por profesionales del sector en plataformas digitales (Youtube, TikTok), donde se muestran procesos de reparación, instrucciones y diagnósticos verbales en talleres reales.
- Literatura especializada en EFE, que ha permitido definir marcos teóricos y criterios didácticos adecuados.

3.4. Criterios de análisis empleados

Los criterios aplicados para analizar e integrar la información recogida han sido:

- Adecuación al nivel A2 del MCER, en términos de funciones y prácticas comunicativas y estructuras gramaticales.
- Pertinencia léxica, priorizando terminología técnica básica del ámbito y expresiones comunes en la comunicación profesional.
- Relevancia didáctica, seleccionando materiales que puedan explotarse en actividades comunicativas.
- Autenticidad y contextualización, priorizando materiales que reflejen las situaciones laborales en las que los alumnos necesitarán comunicarse.

3.5. Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones detectadas en el desarrollo del trabajo, cabe señalar:

- La escasez de materiales didácticos específicos de EFE adaptados al nivel A2, por lo que se han diseñado materiales a partir de documentos reales diseñados con fines no educativos.
- La ausencia aparente de materiales de EFE orientado al ámbito de la electromecánica de vehículos automóviles en nivel A2.

- La falta de implementación en un aula real, que impide evaluar de forma empírica la efectividad de la propuesta elaborada. No obstante, se considera que este diseño podría constituir una base para futuras adaptaciones y aplicaciones prácticas.



4. Aplicación del marco teórico

La presente propuesta didáctica se ha diseñado para un curso de EFE, dirigido a profesionales de la electromecánica de vehículos automóviles que necesitan adquirir competencias comunicativas básicas para desenvolverse eficazmente en el ámbito laboral en España. Las dos sesiones que se presentan formarían la parte inicial de un curso de modalidad presencial e intensiva de cuatro semanas, con una sesión diaria de lunes a viernes, que permitiría trabajar de forma intensiva y progresiva los contenidos funcionales, léxicos, gramaticales y pragmáticos más relevantes para el desempeño profesional.

El grupo meta se trata de un modelo diseñado específicamente para la presente propuesta didáctica. No se trata de un grupo real, sino de una representación fundamentada en necesidades comunicativas reales del ámbito laboral, basada en perfiles profesionales verosímiles y relevantes para el sector. Esta caracterización permite desarrollar actividades didácticas contextualizadas, ajustadas al nivel, intereses y necesidades de aprendizaje del perfil.

El grupo meta está compuesto por catorce alumnos de entre 25 y 35 años, provenientes de Rumanía (8), Eslovaquia (3), República Checa (2) y Hungría (1). Todos cuentan con el título equivalente al de Técnico en Electromecánica de Vehículos Automóviles (Grado Medio de Formación Profesional) y una experiencia laboral mínima de tres años en el sector. El objetivo principal del curso es desarrollar las habilidades comunicativas funcionales necesarias para favorecer su inserción laboral inmediata en España. El curso se impartiría en un centro de idiomas especializado en EFE y no se implementaría la evaluación oficial, debido a que actualmente no existe una certificación formal específica en este ámbito profesional.

La propuesta incluye dos sesiones de tres horas cada una, con una estructura metodológica basada en el enfoque comunicativo y el trabajo en diferentes dinámicas (individual, en parejas y en grupo). Las actividades están diseñadas para favorecer la comprensión, expresión e interacción oral, centradas en situaciones reales del contexto profesional (por ejemplo: el diagnóstico de averías, la comprensión de instrucciones, y la comunicación con el jefe de taller).

4.1. Análisis de necesidades

El grupo meta diseñado para la propuesta didáctica se compone de catorce profesionales de la electromecánica de vehículos automóviles, con edades comprendidas entre los 25 y los 35 años. Proviene de países miembros de la Unión Europea que cuentan con un número mayor de empleados del sector de la automoción que España (ACEA, s.f.) y un sueldo medio (Yanatma, 2025) y mínimo menor (Eurostat, 2025). En concreto, se han seleccionado los siguientes países: Eslovaquia, Rumanía, República Checa y Hungría. El grupo meta cuenta con el título equivalente al de Técnico en Electromecánica de Vehículos Automóviles, así como una experiencia laboral mínima de tres años en la reparación y el mantenimiento de vehículos automóviles. Han adquirido un nivel de competencia lingüística en español correspondiente al nivel A1 y mediante la propuesta didáctica se inician en el nivel A2. Su objetivo principal es obtener las competencias comunicativas necesarias para insertarse de manera eficaz en el mundo laboral de España, con el fin de facilitar la integración inmediata en talleres mecánicos.

El uso del español en su contexto laboral se centra en la comunicación con dos interlocutores principales: los compañeros de trabajo y el jefe de taller. El grupo meta necesita desarrollar habilidades para comprender instrucciones, comunicar el diagnóstico de averías, reportar las tareas realizadas, transmitir la necesidad de obtener piezas o herramientas y coordinarse con las actividades propias del taller. En este sentido, no se requiere necesariamente un registro formal, sino que predomina la necesidad de una comunicación clara y funcional que permita la interacción efectiva en situaciones cotidianas de trabajo.

Una característica relevante de este grupo es su preferencia por materiales y actividades de naturaleza visual y oral. En general, no suelen trabajar con documentos escritos complejos, por lo que la propuesta didáctica se orienta a potenciar la expresión e interacción oral. El grupo muestra una clara motivación por alcanzar resultados prácticos y rápidos que les permitan incorporarse al trabajo cuanto antes. Su expectativa principal es desarrollar una competencia comunicativa suficiente para desenvolverse con eficacia en el ámbito técnico y laboral, interactuar en español de manera funcional y adecuada a sus necesidades inmediatas. Asimismo, esta motivación puede verse reforzada por la mejora económica que esperan alcanzar en España en comparación con

sus países de origen, lo que subraya la importancia de un aprendizaje intensivo, práctico y orientado a resultados concretos.

4.2. Objetivos didácticos y competencias clave

En cuanto a los objetivos didácticos, en adición a las cuestiones terminológicas propias del ámbito, los objetivos y las competencias desarrolladas pertenecen al nivel A2. Se busca que el alumnado:

- Adquiera léxico técnico básico relacionado con las partes del vehículo, herramientas y acciones mecánicas comunes en el taller.
- Comprenda y utilice instrucciones orales sencillas en el contexto laboral.
- Comunique acciones relacionadas con la revisión, diagnóstico y reparación de averías, empleando estructuras adecuadas.
- Exprese necesidades y obligaciones usando perífrasis modales propias del nivel A2.
- Desarrolle autonomía y estrategias para resolver problemas comunicativos en la interacción oral con compañeros de trabajo y superiores.

Por otro lado, las competencias clave que se trabajan mediante la propuesta didáctica se alinean las propuestas por el MCER:

- Competencias comunicativas: mediante la práctica de comprensión, expresión e interacción oral en situaciones laborales.
- Competencias generales: a través del trabajo colaborativo y la reflexión sobre el aprendizaje propio.

4.3. Contenidos gramaticales, funcionales y pragmáticos

La propuesta didáctica incluye contenidos gramaticales y funcionales adaptados al nivel A2 y al contexto específico de la electromecánica de vehículos automóviles. En cuanto a la gramática, se da prioridad al vocabulario técnico, ya que constituye una base fundamental para la comunicación efectiva del ámbito especializado en el que se enmarca la propuesta didáctica. El dominio de términos relacionados con partes del vehículo, herramientas y acciones básicas es esencial para que los alumnos puedan

desenvolverse con seguridad en el contexto laboral. No se incluyen procesos mecánicos complejos explícitamente, ya que no se pretende enseñar contenidos técnicos que resultan más propios de la formación en electromecánica de vehículos automóviles — cómo funciona un motor o cómo cambiar un radiador—. En cambio, se incorporan tecnicismos fundamentales que los alumnos ya dominan en su lengua materna gracias a su formación y experiencia previa. El objetivo, por tanto, no es introducir nuevos conceptos técnicos, sino dotar a los aprendientes de recursos lingüísticos necesarios para reconocer y utilizar en español el vocabulario que ya forma parte de su práctica profesional. Se busca, de esa manera, un equilibrio didáctico entre la precisión terminológica —imprescindible en este ámbito— y la adecuación al nivel A2. En consecuencia, se priorizan estructuras sencillas y funcionales, combinadas con términos técnicos que permitan al grupo meta entender y ejecutar con eficacia indicaciones básicas relacionadas con su entorno laboral. Por ejemplo, ante instrucciones como «hay que revisar la batería» o «tienes que cambiar la correa de distribución», el alumno no necesita entender explicaciones detalladas sobre el funcionamiento de la batería, ni definiciones del término «correa de distribución», sino que basta con que reconozca esas expresiones en español y las asocie con acciones que ya domina profesionalmente. De este modo, se evita la sobrecarga cognitiva derivada del procesamiento de descripciones complejas y se favorece un aprendizaje funcional, centrado en la acción y en la comunicación efectiva en situaciones laborales. Asimismo, este enfoque permite adaptar los contenidos especializados a las competencias propias del nivel A2.

En esta misma línea, el tratamiento de los contenidos verbales se centra en estructuras lingüísticas especialmente útiles para la comunicación en el entorno laboral. Se trabaja el uso de estructuras modales como «hay que + infinitivo» y «tener que + infinitivo», que permiten expresar obligación y necesidad, ya que se tratan de funciones comunicativas relevantes en el entorno del taller. Estas formas facilitan que los alumnos puedan comprender instrucciones y órdenes, así como expresar sus propias obligaciones de manera clara y adecuada.

Asimismo, se introduce y practica el pretérito perfecto, un tiempo verbal que permite comunicar acciones recientes o con relevancia en el presente, como las reparaciones o revisiones realizadas. Este tiempo permite que los alumnos puedan expresar de manera clara el estado de las tareas llevadas a cabo y facilita la

coordinación en el trabajo, así como la comunicación efectiva con compañeros y superiores.

En conjunto, los contenidos gramaticales y léxicos implementados en la propuesta didáctica se han seleccionado con el objetivo de responder a las necesidades específicas que surgen con las funciones del técnico en electromecánica de vehículos automóviles. Esta selección no solo busca facilitar que el grupo meta adquiera conocimientos lingüísticos, sino que también desarrolle habilidades comunicativas que permitan un desempeño eficaz en su entorno laboral. Mediante el enfoque en el uso funcional y contextualizado de la lengua, se busca que los alumnos puedan comprender y producir mensajes claros y precisos relacionados con sus tareas profesionales, como interpretar instrucciones, describir procedimientos sencillos o comunicar resultados de manera efectiva.

Por otro lado, los contenidos funcionales de la propuesta didáctica se centran en funciones comunicativas establecidas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), específicamente «2.17. Expresar obligación y necesidad» y «4.1. Dar una orden o instrucción». Trabajar con la función «2.17. Expresar obligación y necesidad» permite al grupo meta formular y comprender mensajes que indican las acciones o procedimientos que deben cumplirse, por lo que se contribuye a la organización y eficacia del trabajo en equipo. Asimismo, la función «4.1. Dar una orden o instrucción» permite que los alumnos puedan expresar y comprender indicaciones claras y precisas, por lo que se promueve la comunicación efectiva en el entorno laboral.

Por último, en relación con el aspecto pragmático, la propuesta didáctica implementa tácticas y estrategias establecidas por el PCIC, en específico «3. Conducta interaccional», y más concretamente el apartado «3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente. Desplazamiento pronominal de la 1.^a persona», que se integra en el apartado «3.1. Cortesía verbal atenuadora». Esta estrategia permite suavizar el mensaje, que podría resultar relevante a la hora de comprender órdenes o instrucciones. Así, expresiones como «hay que...» se trabajan junto con la perífrasis «tener que» para que los alumnos aprendan a captar el contexto y a interpretar si la indicación está dirigida a ellos de manera individual, a un grupo o de forma general. Mediante las actividades diseñadas, el grupo meta puede comprender que este tipo de expresiones pueden funcionar como una orden directa o una indicación general.

En síntesis, la propuesta didáctica integra contenidos gramaticales, funcionales y pragmáticos adaptados tanto a los contenidos propuestos por el PCIC para el nivel A2, como al ámbito práctico de la electromecánica de vehículos automóviles. El vocabulario técnico tiene especial relevancia y se combina con estructuras sencillas que permiten que los alumnos expresen y comprendan obligaciones e instrucciones, mientras que las estrategias pragmáticas ayudan a que el grupo meta interprete correctamente las indicaciones según el contexto. En consecuencia, se proporcionan herramientas lingüísticas para promover una comunicación adecuada y efectiva en el entorno laboral.

4.4. Características generales de la propuesta didáctica

Los aspectos clave de esta propuesta didáctica se resumen en la siguiente tabla, que recoge las características principales de las sesiones, el grupo meta, los contenidos y la evaluación.

Nombre de las sesiones: <i>Sesión 1: Arrancamos motores; Sesión 2: Revisar, reparar y comunicar.</i>
Nivel: A2.
Grupo meta: 14 profesionales de la electromecánica de vehículos automóviles que buscan insertarse en el mundo laboral de España.
Duración: 6 horas (2 sesiones de 3 horas).
Dinámica: Individual, en parejas y grupal.
Material necesario: Proyector, altavoces, fotocopias, fichas y dados.
Destrezas principales: Expresión, comprensión e interacción oral.
Contenido gramatical: 1. El sustantivo; 8. El adverbio y las locuciones adverbiales (8.2. Adverbios nucleares o de predicado); 9. El verbo (9.1. Tiempos verbales de indicativo, 9.1.6. Pretérito perfecto; 9.4. Formas no personales del verbo); 12. El sintagma verbal (12.1. El núcleo).
Contenido funcional: 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos (2.17. Expresar obligación y necesidad); 4. Influir en el interlocutor (4.1. Dar una orden o instrucción)
Nociones específicas: 7. Trabajo (7.2. Lugares, herramientas y ropa de trabajo); 14.

Viajes, alojamiento y transporte (14.3. Sistema de transporte→14.3.3. La conducción: Reparación y mantenimiento).
Géneros discursivos y productos textuales: Géneros de transmisión oral→Conversaciones cara a cara informales, sencillas y rutinarias sobre trabajo; Instrucciones breves y sencillas sobre asuntos relacionados con el trabajo.
Tácticas y estrategias pragmáticas: 3. Conducta interaccional (3.1. Cortesía verbal atenuadora→3.1.1. Atenuación del papel del hablante o del oyente. Desplazamiento pronominal de la 1. ^a persona).
Evaluación: continua mediante la observación y la participación.

4.5. Temporalización y desarrollo de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica está diseñada para impartirse en un curso de modalidad presencial e intensiva, con una duración de cuatro semanas y una dedicación diaria de tres horas de lunes a viernes. Por tanto, la duración total del curso sería de sesenta horas lectivas. El diseño responde a la necesidad de ofrecer una formación rápida y efectiva que permita al grupo meta alcanzar un nivel funcional de competencia comunicativa en español orientado al ámbito profesional práctico. Cada sesión tendría una duración de tres horas y se pretende facilitar el trabajo progresivo y equilibrado de los contenidos. La estructura diaria permite un ritmo constante de aprendizaje y práctica, por lo que se favorece la consolidación de los conocimientos y las habilidades necesarias para desenvolverse en el entorno laboral con autonomía.

La distribución temporal contempla la integración gradual de vocabulario técnico, estructuras gramaticales y funciones comunicativas relevantes, con un enfoque en actividades contextualizadas que promuevan la interacción y comprensión oral. Asimismo, se incluye la autoevaluación a fin de fomentar la autonomía y la motivación del alumnado.

4.5.1. Desarrollo de la sesión 1

La primera sesión tiene como objetivo principal activar conocimientos previos, fomentar la interacción inicial entre los participantes y dar comienzo a la adquisición de

vocabulario técnico. Los contenidos se presentan de manera gradual y visual y con un enfoque comunicativo.

En una primera fase, se introducen tipos de vehículos, así como la variación léxica entre diferentes variedades del español. Esto permite ampliar la competencia lingüística del alumnado y sensibilizarlo sobre las diferencias terminológicas que podría encontrar en su entorno laboral. A continuación, se trabaja el léxico de partes del automóvil. Este vocabulario se presenta a través de imágenes y descripciones funcionales breves, con el fin de favorecer la comprensión del significado y la memorización a partir de elementos visuales. Posteriormente, se amplía el vocabulario técnico y se relaciona con acciones. Asimismo, se introducen averías frecuentes representadas visualmente y se relacionan con posibles soluciones. En este punto, también se incorpora contenido gramatical: la estructura impersonal «hay que + infinitivo». Se vincula el contenido gramatical con posibles soluciones de averías y se refuerza la estructura mediante la interacción oral. Después, se trabajan cuatro verbos relevantes para el contexto del grupo meta. A continuación, se propone una actividad lúdica para la que se utiliza un tablero de juego, dos fichas y un dado por pareja de alumnos. Esta actividad tiene por objetivo repasar los contenidos que han aparecido a lo largo de la sesión. Para finalizar, se reserva la última parte de la sesión para llevar a cabo una breve autoevaluación, con el fin de que el alumno reflexione sobre su propio aprendizaje y abordar el factor afectivo.

4.5.2. Desarrollo de la sesión 2

La segunda sesión tiene como objetivo consolidar el vocabulario introducido previamente, introducir vocabulario relacionado con averías y herramientas y avanzar en el desarrollo de contenidos gramaticales y discursivos. Asimismo, predominan actividades centradas en la comprensión, producción e interacción oral.

En primer lugar, se activa el léxico adquirido mediante imágenes de vehículos y fichas de emparejamiento con nombres de componentes del automóvil. Esta actividad permite reforzar la memorización y la asociación visual entre términos técnicos y sus referentes visuales. A continuación, se amplía el vocabulario con palabras vinculadas a averías frecuentes y elementos que intervienen en la reparación. El léxico se presenta en contexto, con frases que los alumnos deben completar para deducir el significado. Asimismo, se introduce vocabulario para preparar al alumnado para la actividad

inmediatamente posterior, centrada en contenido audiovisual. Seguidamente, se trabaja la comprensión oral a partir de un vídeo en el que aparecen distintas situaciones cotidianas en un taller mecánico, llamado *Un día conmigo en el taller* (Etxandi, 2025). De manera previa a la primera visualización, se contextualiza el vídeo mediante el enunciado y se presentan preguntas centradas en la comprensión global. Después, los alumnos recibirán una transcripción con espacios que deberán rellenar identificando palabras clave durante la segunda visualización. Tras la corrección grupal de la transcripción, se proponen actividades de comprensión lectora y análisis del texto completado. A nivel gramatical, se introduce el pretérito perfecto de indicativo mediante una actividad de reflexión inductiva basada en acciones observadas en el vídeo. Se presta atención a la forma verbal, a su significado contextual y se propone una breve práctica de conjugación con verbos regulares. Asimismo, con el fin de favorecer la organización del discurso, se trabajan adverbios de secuencia mediante actividades de ordenación y producción escrita guiada.

En la siguiente fase de la sesión, se introduce vocabulario relacionado con herramientas del taller. Este nuevo léxico se conecta con las acciones correspondientes a través de frases que el alumnado debe producir en pareja, con el objetivo de reforzar la relación entre herramientas, piezas y tareas técnicas. Asimismo, se desarrollan contenidos gramaticales mediante la comparación inductiva de las perífrasis modales de infinitivo obligativas «hay que» y «tener que». Se propone una actividad de observación de frases y una serie de preguntas para guiar la reflexión y esclarecer los usos de ambas estructuras, así como una práctica controlada basada en completar frases y una actividad de interacción oral para reflexionar sobre el valor de cada perífrasis en función de quién lleva a cabo la acción. Tras esto, se propone una actividad lúdica en parejas basada en la adivinanza de acciones técnicas a partir de pistas, con ayuda de una hoja de apoyo. Esta tarea incluye contenidos léxicos, gramaticales y funcionales trabajados a lo largo de las dos sesiones. Por último, se realiza una breve autoevaluación individual, que tiene por objetivo que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje e identifiquen dificultades.

4.6. Propuesta didáctica

A continuación, se presenta la propuesta didáctica diseñada a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos descritos en los apartados anteriores. Esta

propuesta se organiza en dos sesiones de tres horas cada una y tiene como objetivo facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en un contexto laboral específico: la electromecánica de vehículos automóviles.

Sesión 1: Arrancamos motores

1. Para comenzar, vamos a conocernos. Cada uno va a presentar su ficha. Primero, di tu nombre. Después, tu edad, tu profesión, qué idioma se habla en tu país, dónde vives ahora, tu nivel de español, con qué vehículos trabajas y por qué estás en este curso.

Ficha de presentación del mecánico

1. Me llamo _____.
2. Tengo ___ años.
3. Soy mecánico.
4. En mi país se habla:
 rumano eslovaco checo húngaro otro: _____
5. Ahora vivo en: _____
(Santander, Madrid, Valencia...)
6. Hablo español:
 un poco bien muy bien
7. Trabajo con:
 coches motos camiones no sé decirlo
8. Estoy en este curso porque quiero:
 trabajar en España
 mejorar mi español
 otro: _____



3

³ Reproducido de *Imagen de Mecánico, Reparar y Coche* [Imagen], por tanrica, 2025 (<https://pixabay.com/es/vectors/mec%C3%A1nico-reparar-coche-servicio-9359460/>). CC0.

2. En la siguiente imagen hay diferentes tipos de vehículos. Con ayuda de las definiciones que encontrarás debajo, escribe el nombre que corresponda a cada vehículo. Escribe solo el nombre, no la definición.

 <p>a)</p>	 <p>b)</p>
 <p>c)</p>	 <p>d)</p>
<p>Moto: vehículo pequeño de 2 ruedas, para una o dos personas.</p> <p>Coche: vehículo pequeño de 4 ruedas.</p> <p>Furgoneta: vehículo de trabajo, más pequeño que un camión.</p> <p>Camión: vehículo grande para transportar cosas.</p>	

⁴ Reproducido de *Imagen de Automóviles de turismo, Coche y Vehículo* [Imagen], por OpenClipart-Vectors, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/autom%C3%B3viles-de-turismo-coche-150155/>). CC0.

⁵ Reproducido de *Imagen de Monovolumen, Automóvil y Transporte* [Imagen], por Clker-Free-Vector-Images, 2012 (<https://pixabay.com/es/vectors/monovolumen-autom%C3%B3vil-transporte-41476/>). CC0.

⁶ Reproducido de *Imagen de Camión, Petróleo y Transporte* [Imagen], por Clker-Free-Vector-Images, 2014 (<https://pixabay.com/es/vectors/cami%C3%B3n-petr%C3%B3leo-transporte-pesado-307987/>). CC0.

⁷ Reproducido de *Imagen de Motor, Moto y Deporte* [Imagen], por alt11, 2018 (<https://pixabay.com/es/vectors/motor-moto-deporte-3179429/>). CC0.

3. Según el país hispanohablante, el nombre de los vehículos puede variar. En la tabla siguiente puedes ver otros nombres. ¿Cómo se dice en tu país?

Vehículo	Otros nombres	En mi país se dice...
furgoneta	furgón, van	
moto	motocicleta (nombre completo)	
coche	carro, auto	
camión		

4. En parejas, pregunta a tu compañero:

- ¿Con qué vehículos trabajas?
- ¿Te gusta reparar motos? ¿Y furgonetas?
- ¿Qué vehículos reparas más?

- *Trabajo con coches y motos.*
- *No trabajo con camiones.*
- *Reparo muchos coches.*

5. Mira las imágenes. ¿Cómo se llama cada parte del automóvil? Con ayuda de las definiciones que aparecen abajo, escribe el nombre que corresponde a cada imagen. Escribe solo el nombre, no la definición.

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

e) _____

f) _____

- **El volante:** Objeto redondo que el conductor usa con las manos para mover el coche hacia la izquierda o la derecha.
- **Los pedales:** Elementos/partes que se empujan con los pies para acelerar, frenar o cambiar de marcha en el coche.
- **El faro:** Luz delantera del coche. Sirve para ver la carretera y para que otros vehículos te vean, sobre todo de noche.
- **La palanca de cambios:** Barra que se mueve con la mano para cambiar las marchas

⁸ Adaptado de *Imagen de Coche, Coche deportivo y Ferrari* [Fotografía], por Pexels, 2016 (<https://pixabay.com/es/photos/coche-coche-deportivo-ferrari-1281698/>). CC0.

⁹ Adaptado de *Imagen de Pedales, Coche y Máquina* [Imagen], por RockMotorArt, 2019 (<https://pixabay.com/es/vectors/pedales-coche-m%C3%A1quina-gas-throttle-4519485/>). CC0.

¹⁰ Adaptado de *Imagen de Coche, Fondos de pantalla del coche y Bmw m6* [Fotografía], por abkarnemati, 2022 (<https://pixabay.com/es/photos/coche-bmw-m6-bmw-serie-6-autom%C3%B3vil-7227570/>). CC0.

¹¹ Adaptado de *Imagen de Coche, Fondos de pantalla del coche y Automotor* [Fotografía], por Amybutri, 2024 (<https://pixabay.com/es/photos/coche-automotor-interior-consola-8906098/>). CC0.

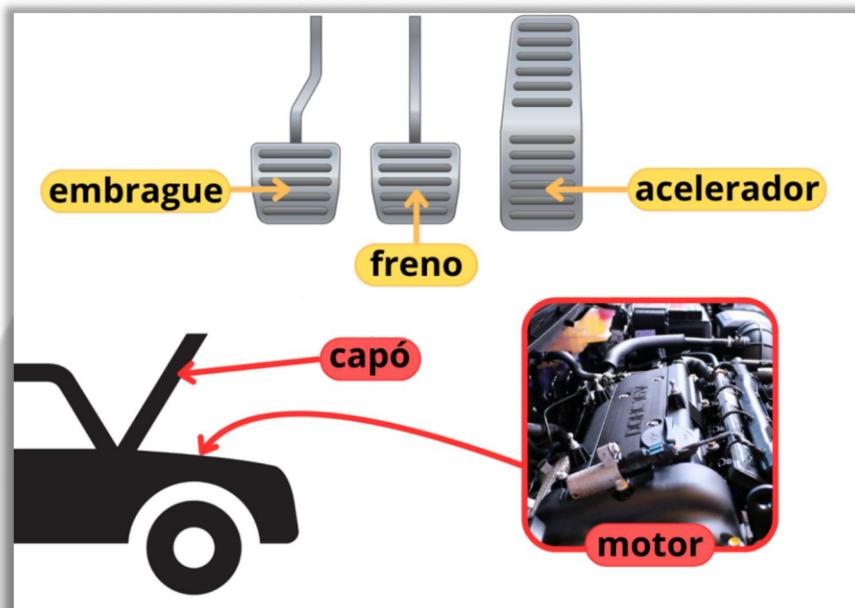
¹² Adaptado de *Imagen de Abroche el cinturón de seguridad, Abróchese el cinturón y Correa en* [Imagen], por OpenIcons, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/abroche-el-cintur%C3%B3n-de-seguridad-98794/>). CC0.

¹³ Adaptado de *Imagen de Benz, Mercedes y Coche* [Fotografía], por NateShot, 2023 (<https://pixabay.com/es/photos/benz-mercedes-coche-autom%C3%B3vil-8038240/>). CC0.

del coche.

- **El cinturón de seguridad:** Cinta que se pone alrededor del cuerpo y se abrocha para proteger al conductor o al pasajero en caso de accidente.
- **La rueda:** Parte redonda y giratoria del coche que permite que el vehículo se mueva.

6. Completa las frases con el nombre correcto de las partes del coche que aparecen en la siguiente imagen.



- Para bajar la velocidad, pisar el _____.
- Para usar la palanca de cambios, pisar el _____.
- Para subir la velocidad, pisar el _____.
- Para ver el motor, abrir el _____.
- Para cambiar de marcha (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª) con la palanca de cambios, pisar el _____.
- El _____ se pisa con el pie izquierdo.

¹⁴ Adaptado de *Imagen de Pedales, Coche y Máquina* [Imagen], por RockMotorArt, 2019 (<https://pixabay.com/es/vectors/pedales-coche-m%C3%A1quina-gas-throttle-4519485/>). CC0.

¹⁵ Adaptado de *Imagen de Petróleo, Garaje y Servicio* [Imagen], por OpenIcons, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/petr%C3%B3leo-garaje-servicio-motor-99220/>). CC0.

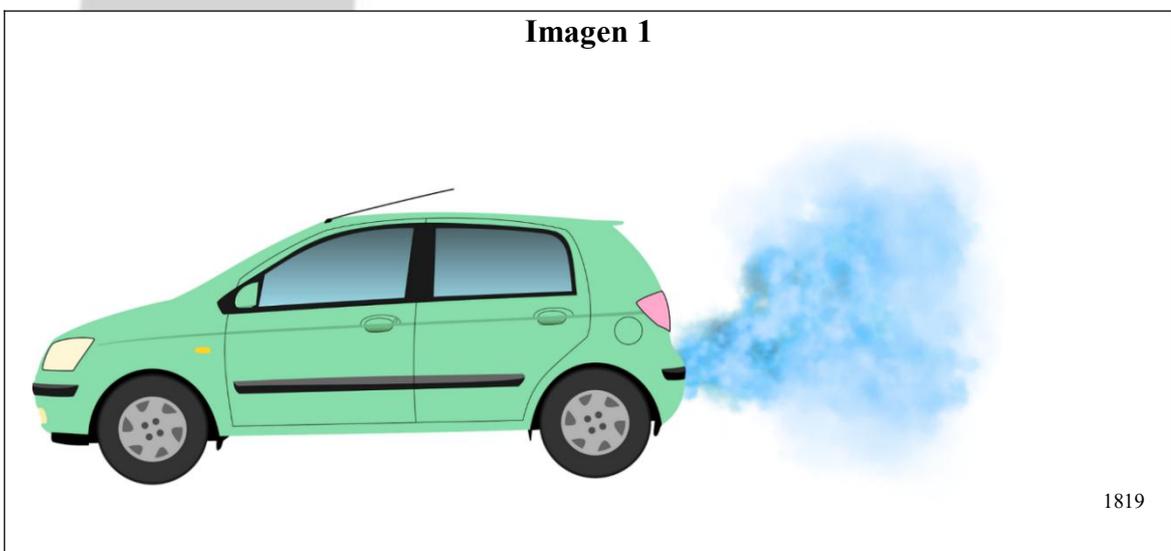
¹⁶ Adaptado de *Imagen de Motor, Autos y Velocidad* [Fotografía], por k_jpg, 2017 (<https://pixabay.com/es/photos/motor-autos-velocidad-automotriz-2828878/>). CC0.

- Los pedales son el _____, el _____ y el _____.
- ¿Qué pedal corresponde a cada acción?
 - Acelerar→
 - Frenar→
 - Embragar→

7. Tienes una ficha¹⁷ en la que aparecen señaladas partes de un coche. Si tienes la ficha A, pregunta a tu compañero cuál es la parte empezando con la 1 y tu compañero responderá. Después, tu compañero te preguntará y tú responderás. Los números en círculos negros son los que tendrás que preguntar y los de los círculos blancos los que tendrás que responder.

- ¿Cuál es el número 0?
- El motor.

8. Observa las imágenes. ¿Qué ves? ¿Qué problemas notas? Relaciona los problemas con las cuatro imágenes y escribe el número que corresponda.



¹⁷ Véase Anexo A y Anexo B.

¹⁸ Adaptado de *Imagen de Coche, Coche verde y Hyundai* [Imagen], por OpenClipart-Vectors, 2017 (<https://pixabay.com/es/vectors/coche-coche-verde-hyundai-autom%C3%B3vil-2026848/>). CC0.

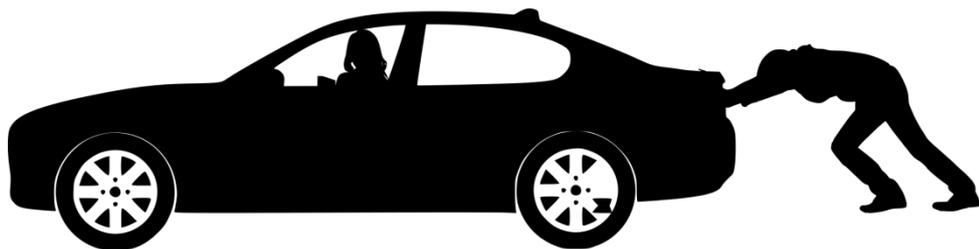
¹⁹ Adaptado de *Fumar, Seda y Tinta* [Imagen], por Ksluong92, 2022 (<https://pixabay.com/es/illustrations/fumar-seda-tinta-vistoso-bomba-7102080/>). CC0.

Imagen 2



2021

Imagen 3



22

²⁰ Adaptado de *Oil Can, Engine Oil, Indicator Light royalty-free vector graphic* [Fotografía], por diveDave, 2022 (<https://pixabay.com/vectors/oil-can-engine-oil-indicator-light-7376687/>). CC0.

²¹ Adaptado de *Imagen de Automóvil, Fondos de pantalla del coche y Guarniciones* [Fotografía], por schauhi, 2020 (<https://pixabay.com/es/photos/autom%C3%B3vil-guarniciones-veloc%C3%ADmetro-4772465/>). CC0.

²² Reproducido de *Imagen de Emprendedor, Hombre y Coche* [Imagen], por Mohamed_hassan, 2018 (<https://pixabay.com/es/vectors/emprendedor-hombre-coche-silueta-3839062/>). CC0.

Imagen 4



23

- a) La rueda está desinflada.
- b) El coche no arranca y no se mueve.
- c) La luz amarilla del aceite está encendida.
- d) Hay humo azul.
- e) El **neumático** tiene poco aire.
- f) Sale humo azul del **tubo de escape**.
- g) El **testigo luminoso** del aceite está encendido.

- **Escribe la palabra en negrita de la actividad anterior que corresponda en la columna de la izquierda.**

	Avisa de un problema/fallo.
	La parte de la rueda que tiene aire.
	Conduce los gases al exterior del coche.

²³ Adaptado de *Flatfoot, Senselessly mature, Flat tire image* [Fotografía], por stux, 2013 (<https://pixabay.com/photos/flatfoot-senselessly-mature-76564/>). CC0.

9. Empareja las averías con una solución adecuada.

- *El testigo luminoso del aceite está encendido. → Hay que revisar el aceite.*

Averías

1. La rueda está desinflada. →
2. El coche no arranca. →
3. El testigo luminoso del motor está encendido. →
4. Sale humo azul del tubo de escape. →
5. Hay pérdida de refrigerante. →
6. El motor se calienta mucho. →

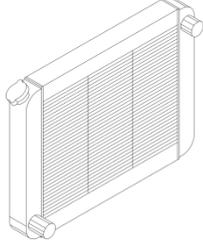
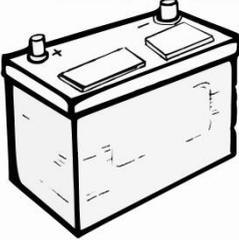
¿Qué hay que hacer?

 24	 25	 26
a) Hay que revisar el nivel de refrigerante.	b) Hay que revisar el motor y el aceite.	c) Hay que revisar el motor.

²⁴ Adaptado de *Imagen de Tanque de expansión, Coche y Anticongelante* [Fotografía], por IgorShubin, 2016 (<https://pixabay.com/es/photos/tanque-de-expansi%C3%B3n-coche-1162954/>). CC0.

²⁵ Adaptado de *Imagen de Petróleo, Cambiar el aceite y Fondos de pantalla del coche* [Fotografía], por Skica911, 2019 (<https://pixabay.com/es/photos/petr%C3%B3leo-cambiar-el-aceite-3979023/>). CC0.

²⁶ Adaptado de *Imagen de Motor, Autos y Velocidad* [Fotografía], por k_jpg, 2017 (<https://pixabay.com/es/photos/motor-autos-velocidad-automotriz-2828878/>). CC0.

 <p style="text-align: right;">27</p> <p>d) Hay que revisar el radiador.</p>	 <p style="text-align: right;">28</p> <p>e) Hay que revisar la presión.</p>	 <p style="text-align: right;">29</p> <p>f) Hay que revisar la batería.</p>
--	---	---

10. Tienes la ficha A o B³⁰. Si tienes la A, dile a tu compañero la avería y tu compañero te responderá qué hay que hacer. Después, escucha la avería de tu compañero y responde. Para responder, usa la estructura *hay que...*

- A: *El coche no arranca.*
- B: *Hay que revisar la batería.*

11. ¿Qué verbo de los cuatro que aparecen corresponde a cada frase?

arrancar

cambiar

reparar

revisar

- a) Abro el capó para mirar el nivel de aceite.→
- b) El motor del coche está apagado y lo enciendo.→
- c) Quito una rueda y pongo otra.→
- d) Quito un radiador roto y pongo uno nuevo.→

²⁷ Reproducido de *Imagen de Radiador, Radiador del vehículo y Vehículo* [Imagen], por OpenClipart-Vectors, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/radiador-radiador-del-veh%C3%ADculo-117211/>). CC0.

²⁸ Reproducido de *Imagen de Manómetro, Calibre y Presión* [Imagen], por OpenClipart-Vectors, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/man%C3%B3metro-calibre-presi%C3%B3n-mostrar-150964/>). CC0.

²⁹ Reproducido de *Car Battery, Battery, Lead Storage Battery royalty-free vector graphic* [Imagen], por Clker-Free-Vector-Images, 2014 (<https://pixabay.com/vectors/car-battery-battery-296788/>). CC0.

³⁰ Véase anexo C.

- **Escribe el verbo de la actividad anterior que falta en cada frase. Usa la forma correcta según el contexto (puede ser infinitivo o presente).**

➤ *Hay que cambiar la batería.*

➤ *El mecánico repara coches.*

- a) El coche no _____. Creo que hay un problema con la batería.
- b) Hay que _____ las ruedas, están desgastadas.
- c) El mecánico _____ el motor porque tiene una avería y no funciona.
- d) Hay que _____ el motor para encontrar el problema.

- **¿Cuál es el error? Algunas frases tienen errores con los verbos. Si la frase está bien, márcala con un tic. Si hay un error, corrígela.**

➤ *El mecánico cambia la batería del coche. ✓*

➤ *Hay que arrancar el nivel del aceite. → Hay que revisar el nivel del aceite.*

- a) El coche no repara. Tiene un problema con el motor.
- b) Repara el nivel del refrigerante con el motor frío.
- c) El mecánico arranca el motor porque está roto.
- d) El coche no arranca. Hay que revisar la batería.
- e) El cliente quiere reparar las ruedas porque están viejas.
- f) Revisamos el motor para ver si tiene una avería.

12. Pongamos a prueba qué has aprendido por parejas. El profesor te entregará un tablero de juego³¹, dos fichas y un dado. Por turnos, lanza el dado y mueve tu ficha el número de casillas que marque el dado. Lee en voz alta la casilla de tu ficha y responde. Si estás en una casilla amarilla, avanza una casilla. Si estás en una casilla roja, retrocede tres casillas. Si no sabes la

³¹ Véase Anexo D.

respuesta, tu compañero puede ayudarte. Gana quien llegue primero a la casilla de fin.

- *Casilla: Di dos partes del coche→Volante y rueda.*
- *Casilla: Para cambiar de marcha, mover la _____ de _____.→Palanca de cambios.*

Autoevaluación: ¿Qué he aprendido hoy?

Reflexiona sobre tu experiencia en esta sesión y señala las opciones que mejor describen cómo te has sentido y qué has aprendido. Puedes añadir tus comentarios en los espacios disponibles. No tienes que compartir tus respuestas, es solo para ti.

1. He hablado con mis compañeros y he aprendido algo sobre ellos.

- Sí Más o menos No

Ejemplo (opcional): _____

2. He aprendido o recordado nombres de partes del coche.

- Sí Más o menos No

Escribe 2 palabras nuevas: _____ / _____

4. He entendido frases sobre qué hay que hacer en el taller mecánico.

- Sí Con ayuda Me ha costado

Escribe 2 verbos: _____ / _____

5. Hoy me he sentido...

- Seguro Con ganas de aprender Un poco perdido Cansado

6. ¿Qué te gustaría repasar o practicar más la próxima vez?

Sesión 2: Revisar, reparar y comunicar

1. Observa las imágenes. ¿Qué recuerdas?



32



33

2. El profesor te entregará unas fichas³⁴. Con tu compañero, empareja las imágenes con los nombres.

³² Reproducido de *Imagen de Monovolumen, Automóvil y Transporte* [Imagen], por Clker-Free-Vector-Images, 2012 (<https://pixabay.com/es/vectors/monovolumen-autom%C3%B3vil-transporte-41476/>). CC0.

³³ Adaptado de *Imagen de Automóvil, Fondos de pantalla del coche y Bmw* [Fotografía], por Pexels, 2016 (<https://pixabay.com/es/photos/autom%C3%B3vil-bmw-coche-1834279/>). CC0.

³⁴ Véase Anexo E.

3. Mira estas palabras. ¿Las entiendes? Con ayuda de las imágenes, responde a las preguntas.

 <p>35</p> <p>la bombilla</p>	 <p>36</p> <p>el combustible</p>	 <p>37</p> <p>la grúa</p>
 <p>38</p>		

- ¿Qué vehículo transporta vehículos averiados?→
- ¿Qué sirve para iluminar/dar luz?→
- ¿Qué necesita un coche no eléctrico para funcionar?→
- ¿Qué tipos de combustible hay?→

³⁵ Reproducido de *The Light Bulb, Light, Lighting royalty-free vector graphic* [Imagen], por padrefilar, 2017 (<https://pixabay.com/vectors/the-light-bulb-light-lighting-1972925/>). CC0.

³⁶ Reproducido de *Imagen de Gas, Estación de gasolina y Icono* [Imagen], por mleckert82, 2022 (<https://pixabay.com/es/vectors/gas-estaci%C3%B3n-de-gasolina-ic%C3%B3no-6995272/>). CC0.

³⁷ Reproducido de *Imagen de Grúa, Coche pequeño y Coche* [Imagen], por cdz, 2017 (<https://pixabay.com/es/vectors/gr%C3%BAa-coche-peque%C3%B1o-coche-autom%C3%B3vil-2901948/>). CC0.

³⁸ Adaptado de *Imagen de Gasolinera, Bomba de gas y Repostar* [Fotografía], por planet_fox, 2020 (<https://pixabay.com/es/photos/gasolinera-bomba-de-gas-repostar-4978824/>). CC0.

● **Completa las frases con las palabras que aparecen en las imágenes anteriores.**

➤ *El faro ilumina muy poco, revisa las bombillas.*

➤ *El coche usa gasolina, no diésel.*

- a) El coche necesita _____ para funcionar.
- b) El coche usa AdBlue, tiene un motor _____.
- c) La luz del freno no funciona, hay que cambiar _____.
- d) Hay una fuga de _____, hay gasolina debajo del coche.
- e) El motor se calienta mucho porque hay una fuga de _____.
- f) La furgoneta está averiada y _____ la trae al taller.

4. Vamos a ver un vídeo de una mecánica llamada Irati Etxandi. Irati nos enseña cómo es un día en su taller mecánico. Lee las preguntas para poder contestar después de ver el vídeo:

- a) ¿Cuántos coches aparecen?
- b) ¿Qué palabras relacionadas con el coche como piezas, herramientas o acciones reconoces? (Por ejemplo: *cambio de aceite, FRM...*)
- c) ¿Qué coche tiene el problema más grave?

● **Vamos a volver a ver el vídeo, pero ahora, el profesor te entregará la transcripción³⁹. Faltan algunas palabras clave, ¿puedes completar el texto?**

● **Después de completar y corregir el texto, subraya los coches que aparecen.**

- a) ¿Cuáles son los coches?
- b) ¿Qué necesita el A4?
- c) ¿Qué le pasa al X5? ¿Por qué?

³⁹ Véase Anexo F.

- d) ¿Dónde crees que se colocan las bombillas?
- e) ¿Con qué ve el fallo en la FRM?
- f) ¿Qué pierde el Ford Focus por el inyector?
- g) ¿Por qué vino en grúa el Ford Focus?
- h) ¿Cómo arregla el problema del Ford Focus?

5. Hemos visto parte de un día en el taller. En parejas, fijaos en las frases y responded a las preguntas.

- Irati **ha reparado** el inyector.
 - **Ha hecho** un diagnóstico.
- a) ¿Son acciones del pasado?
 - b) ¿Cuándo han pasado? ¿Hoy, ayer, hace mucho tiempo?
 - c) ¿Las acciones están terminadas o todavía no han terminado?
 - d) ¿Para qué pensáis que se usa el pretérito perfecto (*haber + participio*)?
 - e) ¿Podéis decir un ejemplo?
- **Mirad la siguiente frase, ¿cómo termina? Intentad conjugar los verbos regulares.**
- *ha reparado el inyector del Ford Focus. (reparar)*
- a) ha cambi___ el aceite del A4. (*cambiar*)
 - b) ha _____ la máquina de diagnosis. (*usar*)
 - c) ha _____ una luz de freno del X5. (*revisar*)
- **El profesor os dará unas fichas⁴⁰. ¿En qué orden ha hecho las cosas la mecánica? Poned las frases en orden.**

⁴⁰ Véase Anexo G.

- **¿Qué ha hecho la mecánica para arreglar la avería del X5? Escribe las frases en orden en pretérito perfecto.**

identificar el fallo
de la FRM

conectar el coche a la
máquina de diagnóstico

reparar la luz

revisar el casquillo

- 1) *Primero, ha comprobado la bombilla.*
- 2) *Luego,*
- 3) *Después,*
- 4) *Luego,*
- 5) *Al final,*

6. **Observa las herramientas que aparecen y lee las frases. ¿Qué herramientas necesitamos? Escribe frases con tu compañero.**

 <p>41</p> <p>una llave</p>	 <p>42</p> <p>un destornillador</p>	 <p>43</p> <p>unos alicates</p>
--	--	--

- *Hay que cambiar una rueda. → Necesitamos una llave.*
- *Hay que cambiar la bombilla de la luz del freno. → No necesitamos esas herramientas.*

⁴¹ Adaptado de *Imagen de Teclas, Taller y Mecánico* [Fotografía], por radekkulupa, 2016 (<https://pixabay.com/es/photos/teclas-taller-mec%C3%A1nico-herramientas-1380134/>). CC0.

⁴² Adaptado de *Imagen de Metal, Tornillo y Destornillador* [Imagen], por OpenClipart-Vectors, 2016 (<https://pixabay.com/es/vectors/metal-tornillo-destornillador-1295568/>). CC0.

⁴³ Adaptado de *Pliers, Tool, Side cutter image* [Fotografía], por Bru-nO, 2015 (<https://pixabay.com/photos/pliers-tool-side-cutter-1031953/>). CC0.

- a) Hay que reparar el volante.→
- b) Hay que cambiar el faro.→
- c) Hay que reparar la palanca de cambios.→
- d) Hay que revisar el freno.→
- e) Hay que revisar el motor.→
- f) Hay que cambiar el radiador.→
- g) Hay que cambiar la batería.→
- h) Hay que cambiar el pedal del embrague.→
- i) Hay que revisar el aceite.→
- j) Hay que revisar los pedales.→

7. Fíjate en las frases. Después, responderemos a las preguntas.

- **Hay que cambiar el aceite.**
- **Tengo que revisar el nivel del refrigerante**
- **Hay que reparar tres coches.**
- **Tienes que cambiar la rueda.**
- **Hay que guardar las herramientas.**
- **Tenemos que reparar la furgoneta y la moto.**

- a) ¿Quién tiene que hacer la acción en cada frase?
- b) ¿Qué tienen en común «hay que» y «tener que»?
- c) ¿Qué significa «hay que»?
- d) ¿Qué significa «tener que»?

- **Subraya la respuesta correcta:**

- a) Obligación general:
- tener que
 - hay que
- b) Obligación de personas concretas (tú, nosotros...):
- tener que
 - hay que

8. Lee las situaciones. Después, completa las frases con «hay que» o «tener que». Algunas frases tienen más de una respuesta posible.

➤ *El jefe de taller te pide cambiar el aceite. → Tú tienes que cambiar el aceite .*

- a) El jefe de taller te pide revisar el nivel de refrigerante
→ Tú _____ revisar el nivel de refrigerante.
- b) Tu compañero y tú trabajáis en una furgoneta con las ruedas traseras desgastadas.
→ Vosotros _____ cambiar las ruedas traseras.
- c) Hoy han traído cinco coches averiados al taller.
→ _____ reparar cinco coches.
- d) El jefe de taller te pide cambiar una rueda.
→ Yo _____ coger una llave de cruz.
- e) Una bombilla del faro no funciona.
→ _____ cambiar la bombilla.
- f) La bombilla está bien, pero la luz no se enciende.
→ _____ revisar el casquillo.
- g) El jefe de taller pide a tu compañero cambiar un radiador.
→ Tu compañero _____ cambiar un radiador.
- h) Te dan un coche que no arranca.
→ Yo _____ revisar la batería.

9. **¿Por qué has elegido «hay que» y «tener que»? Coméntalo con tu compañero. Después, lo comentaremos en grupo.**

- ¿Por qué usamos «hay que» en unas frases y «tener que» en otras?
- ¿Quién tiene que hacer la acción? ¿Tú, tu compañero, todos?

10. **¿Qué tienes que hacer hoy en el taller? En parejas, adivina qué tiene que hacer tu compañero.**

Instrucciones:

- 1) Tienes una tarjeta⁴⁴ con una acción, no se la digas a tu pareja ni le enseñes la ficha. (Por ejemplo: *Tengo que cambiar la bombilla de la luz de freno*).
- 2) Tu compañero tiene que adivinar qué tienes que hacer, haciendo preguntas como:
 - A: *¿Tienes que usar el destornillador?*
 - B: *No.*
 - A: *¿Tienes que revisar el aceite?*
 - B: *No.*
 - A: *¿Tienes que cambiar una bombilla?*
 - A: *Sí.*
- 3) Responde **sí** o **no**.
- 4) Cuando acierte, adivina qué tiene que hacer tu compañero.
- 5) Usad la hoja de apoyo⁴⁵ con los verbos, objetos y herramientas para hacer las preguntas.

⁴⁴ Véase Anexo H.

⁴⁵ Véase Anexo I.

Autoevaluación: ¿Qué he aprendido hoy?

Marca las casillas con las que estés de acuerdo y escribe tus respuestas en los últimos tres espacios. No tienes que compartir las respuestas.

Vocabulario y comprensión

- Reconozco el nombre de varias piezas del coche.
- Reconozco el nombre de algunas herramientas.
- Entiendo frases como «tengo que cambiar el aceite» y «hay que revisar el nivel del refrigerante».
- Puedo relacionar acciones con herramientas o piezas (como *cambiar*→*rueda* o *reparar*→*motor*).

Expresión oral

- Puedo usar «tengo que + infinitivo» para hablar de lo que debo hacer en el taller.
- Puedo usar «hay que + infinitivo» para decir lo que se debe hacer en general.
- Puedo hacer preguntas a un compañero para descubrir qué tiene que hacer (como «¿Tienes que usar un destornillador?»).

Gramática

- Entiendo la diferencia entre:
 - «Hay que revisar el motor»→ obligación general
 - «Tengo que revisar el motor»→ obligación personal
- Sé usar correctamente «tengo que + infinitivo» y «hay que + infinitivo».

Algo nuevo que he aprendido hoy es...

Lo más difícil ha sido...

¿Qué quieres practicar más en la próxima sesión?

5. Conclusiones

El desarrollo de la presente propuesta didáctica ha permitido avanzar en la creación de materiales específicos para un perfil de aprendientes poco estudiado: los profesionales de la electromecánica de vehículos automóviles en el nivel básico de español (A2). A lo largo del proceso, se ha puesto en relieve la dificultad de encontrar bibliografía y materiales de referencia específicos para este sector, que ha supuesto una dificultad destacable. Una limitación considerable de este trabajo ha sido la dificultad para acceder directamente al entorno real de trabajo de los electromecánicos de vehículos automóviles, dado que la comunicación se produce mayoritariamente en el taller entre compañeros y superiores, por lo que no se llevó a cabo una observación directa de interacciones orales en contexto. Por ello, ha sido necesario recurrir a materiales escritos como manuales de formación profesional y manuales técnicos de taller para fundamentar la propuesta didáctica. Asimismo, se consultaron vídeos de profesionales en acción para observar cómo se comunican en el entorno real del taller. Esta observación ha aportado información para orientar el diseño de actividades más ajustadas a las necesidades comunicativas del alumnado. Asimismo, la utilización de materiales auténticos ha sido fundamental para diseñar una propuesta didáctica realista y ajustada a las necesidades del grupo meta. Sin embargo, dadas las limitaciones propias del nivel A2 y el perfil del grupo, no se ha incorporado explícitamente este tipo de documentos en las actividades, que se han centrado en la interacción oral, ya que se trata de la modalidad comunicativa predominante y prioritaria en este contexto. El diseño de las actividades ha supuesto un reto significativo, ya que ha sido necesario equilibrar la incorporación de tecnicismos propios del ámbito con la accesibilidad relativa al nivel A2. Mantener el equilibrio entre tecnicismos y simplicidad se ha considerado esencial para garantizar la viabilidad y la funcionalidad didáctica de la propuesta. Como futuras líneas de investigación, podría resultar interesante explorar la posibilidad de realizar estudios de campo en talleres reales para obtener datos más precisos sobre la comunicación en ese contexto.

Asimismo, la propuesta didáctica no solo responde a una necesidad concreta dentro del ámbito de la electromecánica de vehículos automóviles, sino que también se presenta como un modelo adaptable a otros sectores técnicos y profesionales donde el perfil del alumnado comparta necesidades similares de comunicación oral y

conocimientos técnicos específicos. En este sentido, el trabajo podría abrir nuevas vías para la elaboración de materiales específicos en otros campos de especialidad, contribuyendo de esa manera a ampliar la investigación y la práctica en el área del EFE.

Dentro del mismo ámbito profesional, podrían explorarse otras modalidades de interacción y géneros discursivos específicos, como los derivados de las funciones del jefe de taller (documentación administrativa, protocolos de atención al cliente, entre otros) o del operario de ITV (documentación de vehículos, gestión de procedimientos técnicos reglados, etc).

En conclusión, esta propuesta no solo busca responder a una necesidad concreta del ámbito especializado, sino también contribuir a visibilizar la importancia del diseño de materiales específicos para aprendientes con fines profesionales. Promover una enseñanza de lenguas funcional y orientada al ámbito laboral permite avanzar hacia una formación lingüística más accesible y significativa.

Referencias

- ACEA (s.f.). *Share of direct automotive employment in the EU, by country*. <https://www.acea.auto/figure/share-of-direct-automotive-employment-in-the-eu-by-country/>
- Águila, G. (2010). El español y el lenguaje científico-técnico: nuevas consideraciones. En P. Civil y F. Crémoux (Coords.), *Nuevos caminos del hispanismo...: actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Iberoamericana: Vervuert.
- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. SGEL.
- Ainciburu, M. (2022). Prólogo en L. Santana (Ed.), *La enseñanza de Español para Fines Específicos* (pp. 11-21). enClave-ELE.
- Blanco, A. (2010). Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada* (9), 72-85.
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Aprendizaje significativo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 23 de mayo de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajesignificativo.htm
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Enseñanza de la lengua para fines específicos. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 20 de mayo de 2025, de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm
- Etxandi, I. [iratiexandi]. (22 de abril de 2025). *Un día conmigo en el taller* [Archivo de vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/shorts/cn3VNwAsNd8>
- Eurostat (10 de abril de 2025). Now available: first 2025 data for minimum wages. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250410-2>
- García, M. (2017). Lenguas de especialidad y certificación lingüística en E. Balmaseda, F. García y M. Martínez-López (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 37-47). ASELE y Fundación San Millán de la Cogolla.

García, M. (2018). Una aproximación a la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza de las lenguas de especialidad. *ILCEA*, (32). <https://doi.org/10.4000/ilcea.4878>

Garrido, D. (19 de junio de 2023). Empleo femenino en ventas y reparación de coches ¿cómo se encuentra en España? *Informes Mecánicos*. <https://informesmecanicos.es/blog/empleo-femenino-motor/>

Gómez, J. (1998). El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas. *Carabela*, (44), 30-39.

Gómez, J. (2010). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera en A. Vera e I. Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 41-64) . ASELE.

Hello Insurance Group (2025). *Glosario de Automoción y Mecánica*.

Martín, M. (2017). La enseñanza del español: lengua de especialidad en A. Cestero e I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá.

Montes, J. (1998). Confusión de «lengua» y «lenguaje», ¿otro aspecto del imperialismo mundializante? *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, 53(3), 553-560.

Núñez, Z. (2022). El español de la especialidad en L. Santana (Ed.), *La enseñanza de Español para Fines Específicos* (pp. 23-50). enClave-ELE.

Orden EDU/2874/2010, de 2 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Medio correspondiente al título de Técnico en Electromecánica de Vehículos Automóviles. *Boletín Oficial del Estado*, 271, de 9 de noviembre de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/o/2010/11/02/edu2874>

Real Decreto 453/2010, de 16 de abril, por el que se establece el título de Técnico en Electromecánica de Vehículos Automóviles y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 124, de 21 de mayo de 2010. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/04/16/453>

Rodríguez, C. (16 de octubre de 2024). Los talleres alertan que faltan mecánicos jóvenes: “Si seguimos así, el servicio de reparación será más caro”. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/motor/actualidad/20241016/10015418/enrique-fontan->

presidente-cetraa-seguimos-asi-falta-mecanicos-encarecera-ralentizara-servicios-reparacion.html

Rodríguez-Piñero, A. y García, M. (2010). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos, precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas en A. Vera e I. Martínez-Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 907-932). ASELE.

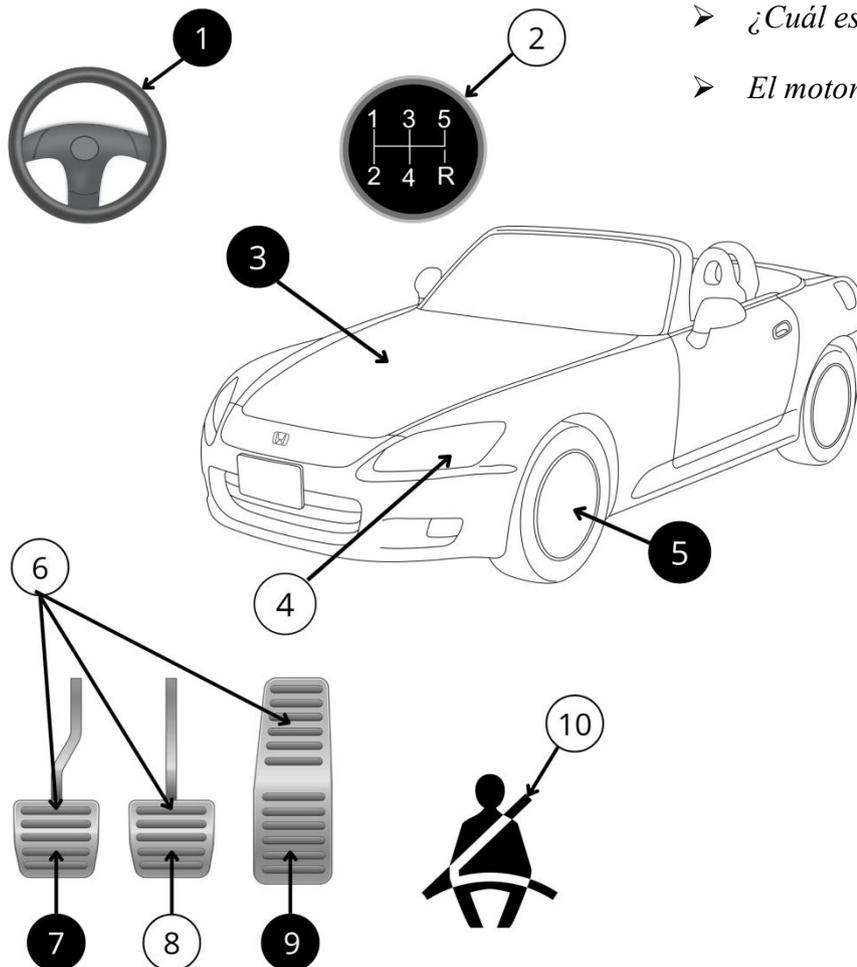
Schifko, P. (2001). ¿Existen lenguas de especialidad? en M. Bargalló, E. Forgas y C. Garriga (Coords.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica: actas del Simposio Hispano-Austriaco*. Universidad Rovira i Virgili.

Yanatma, S. (6 de mayo de 2025). Average salaries across Europe: Which countries have the highest pay? *Euronews*. <https://www.euronews.com/business/2025/05/06/average-salaries-across-europe-which-countries-have-the-highest-pay>

Anexo A. Ficha actividad 7 A de la sesión 1

Ficha A

Pregunta a tu compañero por las partes del coche señaladas con los círculos negros. Tu compañero te preguntará por las partes indicadas con los círculos blancos. Empieza tú preguntando por el número 1, tu compañero te preguntará por el 2, tú preguntarás por el 3...



4647484950

⁴⁶ Adaptado de *Imagen de Volante, Dirección y Rueda* [Imagen], por OpenClipart-Vectors, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/volante-direccion-rueda-automotor-150137/>). CC0.

⁴⁷ Adaptado de *Imagen de Pomo de cambio, Manual y Automóvil* [Imagen], por MaxGyver1, 2022 (<https://pixabay.com/es/illustrations/pomo-de-cambio-manual-autom%C3%B3vil-7053523/>). CC0.

⁴⁸ Adaptado de *Imagen de Coche, Automóvil y Convertible* [Imagen], por Clker-Free-Vector-Images, 2012 (<https://pixabay.com/es/vectors/coche-autom%C3%B3vil-convertible-31001/>). CC0.

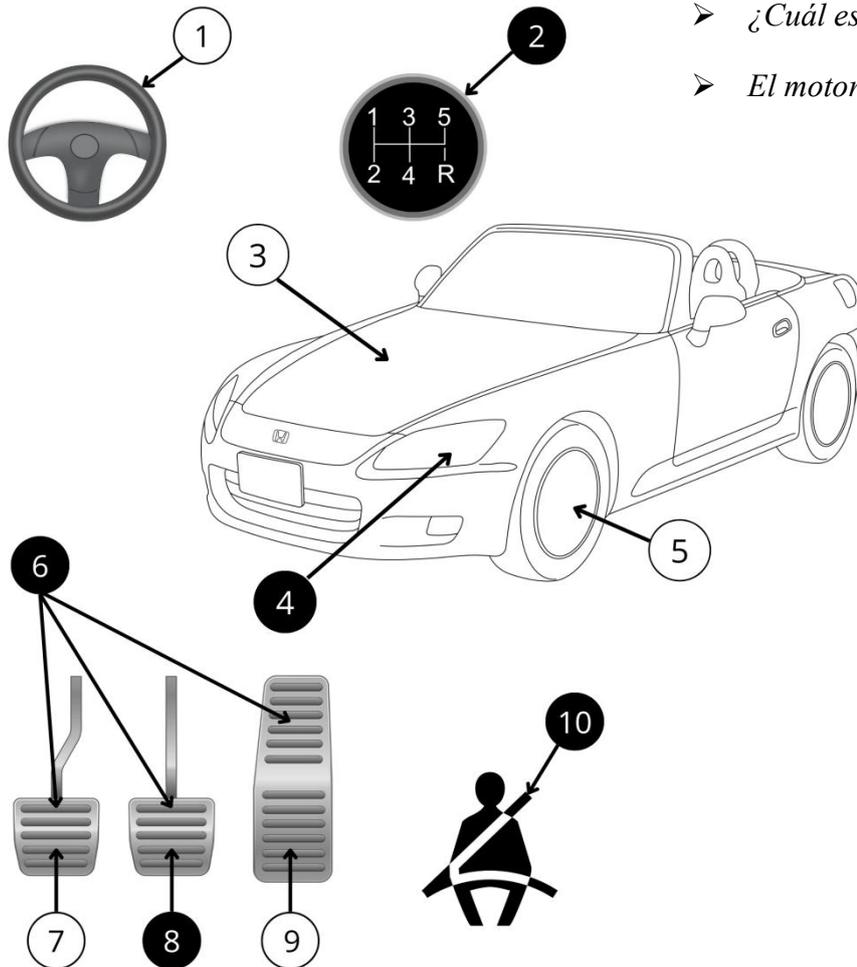
⁴⁹ Adaptado de *Imagen de Pedales, Coche y Máquina* [Imagen], por RockMotorArt, 2019 (<https://pixabay.com/es/vectors/pedales-coche-m%C3%A1quina-gas-throttle-4519485/>). CC0.

⁵⁰ Adaptado de *Imagen de Abroche el cinturón de seguridad, Abróchese el cinturón y Correa en* [Imagen], por OpenIcons, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/abroche-el-cintur%C3%B3n-de-seguridad-98794/>). CC0.

Anexo B. Ficha actividad 7 B de la sesión 1

Ficha B

Pregunta a tu compañero por las partes del coche señaladas con los círculos negros. Tu compañero te preguntará por las partes indicadas con los círculos blancos. Empieza tu compañero preguntando por el número 1, tú preguntarás por el 2, el compañero por el 3...



➤ ¿Cuál es el número 0?

➤ El motor.

5152535455

⁵¹ Adaptado de *Imagen de Volante, Dirección y Rueda* [Imagen], por OpenClipart-Vectors, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/volante-direccion-rueda-automotor-150137/>). CC0.

⁵² Adaptado de *Imagen de Pomo de cambio, Manual y Automóvil* [Imagen], por MaxGyver1, 2022 (<https://pixabay.com/es/illustrations/pomo-de-cambio-manual-autom%C3%B3vil-7053523/>). CC0.

⁵³ Adaptado de *Imagen de Coche, Automóvil y Convertible* [Imagen], por Clker-Free-Vector-Images, 2012 (<https://pixabay.com/es/vectors/coche-autom%C3%B3vil-convertible-31001/>). CC0.

⁵⁴ Adaptado de *Imagen de Pedales, Coche y Máquina* [Imagen], por RockMotorArt, 2019 (<https://pixabay.com/es/vectors/pedales-coche-m%C3%A1quina-gas-throttle-4519485/>). CC0.

⁵⁵ Adaptado de *Imagen de Abroche el cinturón de seguridad, Abróchese el cinturón y Correa en* [Imagen], por OpenIcons, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/abroche-el-cintur%C3%B3n-de-seguridad-98794/>). CC0.

Anexo C. Fichas actividad 10, A y B de la sesión 1

Ficha A	
Averías	➤ <i>A: El coche no arranca.</i>
1. La rueda está desinflada.	➤ <i>B: Hay que revisar la batería.</i>
2. La luz del aceite está encendida.	1. Avería
3. Sale humo azul del tubo de escape.	2. Hay que...
4. El coche se calienta mucho.	

Ficha B	
Averías	➤ <i>A: El coche no arranca.</i>
1. El neumático está sobreinflado.	➤ <i>B: Hay que revisar la batería.</i>
2. El coche pierde aceite.	1. Avería
3. El testigo del motor está encendido.	2. Hay que...
4. El coche pierde refrigerante.	

Anexo D. Tablero de juego de la actividad 12 de la sesión 1

Tablero de juego

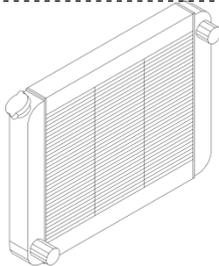
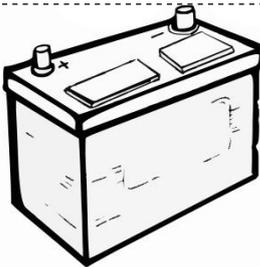
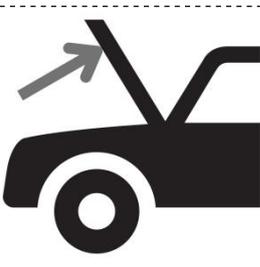
Instrucciones

1. Tenéis 2 fichas y 1 dado.
2. Tirad el dado de manera individual por turnos. Avanzad vuestra ficha el número de casillas que indica el dado.
3. Leed la casilla y responde.
4. Casillas especiales:
 - a. Amarilla: mueve tu ficha a la casilla siguiente y responde a esa.
 - b. Roja: vuelve atrás 3 casillas y responde a la nueva casilla.
5. Si no sabes la respuesta, te quedas en la casilla. En el siguiente turno, puedes tirar otra vez.
6. Gana el que llegue primero a la casilla del final.

- Me toca / es mi turno
- Te toca / es tu turno
- No sé
- No me acuerdo

Anexo E. Ficha actividad 2 de la sesión 2

Recortar por las líneas y emparejar las imágenes con los nombres.

 <p>56</p>	 <p>57</p>
 <p>58</p>	 <p>59</p>
 <p>60</p>	 <p>61</p>
<p>el testigo luminoso del aceite</p>	<p>el tubo de escape</p>
<p>el radiador</p>	<p>el capó</p>
<p>la batería</p>	<p>el motor</p>

⁵⁶ Reproducido de *Imagen de Radiador, Radiador del vehículo y Vehículo* [Imagen], por OpenClipart-Vectors, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/radiador-radiador-del-veh%C3%ADculo-117211/>). CC0.

⁵⁷ Adaptado de *Car, Exhaust pipe, Ecology image* [Fotografía], por kuanish-sar, 2017 (<https://pixabay.com/photos/car-exhaust-pipe-ecology-2970171/>). CC0.

⁵⁸ Adaptado de *Car Battery, Battery, Lead Storage Battery royalty-free vector graphic* [Imagen], por Clker-Free-Vector-Images, 2014 (<https://pixabay.com/vectors/car-battery-battery-296788/>). CC0.

⁵⁹ Adaptado de *Oil Can, Engine Oil, Indicator Light royalty-free vector graphic* [Fotografía], por dividedave, 2022 (<https://pixabay.com/vectors/oil-can-engine-oil-indicator-light-7376687/>). CC0.

⁶⁰ Adaptado de *Imagen de Motor, Autos y Velocidad* [Fotografía], por k_jpg, 2017 (<https://pixabay.com/es/photos/motor-autos-velocidad-automotriz-2828878/>). CC0.

⁶¹ Adaptado de *Imagen de Petróleo, Garaje y Servicio* [Imagen], por OpenIcons, 2013 (<https://pixabay.com/es/vectors/petr%C3%B3leo-garaje-servicio-motor-99220/>). CC0.

Anexo F. Transcripción actividad 4 de la sesión 2

Un día conmigo en el taller (Etxandi, 2025)

Vuelta al taller y vamos a compartir este día juntos. Empezamos con el _____ de _____ de este A4 y continuamos con este X5, que no le funcionaba una ___ de _____. Obviamente, la primera comprobación fue la _____, también el casquillo, y, finalmente, metido en la máquina de _____, vi que había fallo en la FRM. Después, me tocó hacerle un _____ rápido al coche de un cliente, y para finalizar la mañana, me llegó este Ford Focus en _____ que bueno, está claro que pierde por el _____. Así que le cambié la junta y ya nos fuimos a casa a comer.



Anexo G. Actividad 5 de la sesión 2

Recortar por las líneas y poner las frases en orden.

1. Primero,	ha usado la máquina de diagnóstico.
2. Después/luego,	ha reparado el inyector del Ford Focus.
3. Después/luego,	ha cambiado el aceite del A4.
4. Al final,	ha revisado una luz de freno en el X5.



Anexo H. *Actividad 10 de la sesión 2, tarjetas individuales*

Recortar por las líneas y entregar una tarjeta a cada alumno.

Tengo que reparar el motor.	Tengo que revisar las luces traseras.
Tengo que cambiar el faro.	Tengo que cambiar el aceite.
Tengo que cambiar las ruedas delanteras.	Tengo que revisar los frenos.
Tengo que cambiar el radiador.	Tengo que cambiar las cuatro ruedas.
Tengo que cambiar el pedal del embrague.	Tengo que cambiar una bombilla del faro.
Tengo que reparar la palanca de cambios.	Tengo que revisar el nivel del aceite.
Tengo que revisar el nivel del refrigerante.	Tengo que reparar el volante.

Anexo I. Actividad 10 de la sesión 2, hoja de apoyo

¿Qué tienes que hacer hoy en el taller?

➤ ¿Tienes que...?

Verbos

- reparar
- cambiar
- revisar

Objetos/partes del coche

- motor
- luces traseras
- faro
- aceite
- ruedas
- frenos
- radiador

Herramientas

- llave
- destornillador
- alicates
- ruedas
- pedal del embrague
- bombilla
- palanca de cambios
- nivel del aceite
- nivel del refrigerante
- volante