



HAL
open science

Actes choisis de la XIVème Rencontre Internationale du GÉRES : “ L’espagnol des affaires ”

Marcelo Tano, Jose Maria Cuenca Montesino

► To cite this version:

Marcelo Tano, Jose Maria Cuenca Montesino. Actes choisis de la XIVème Rencontre Internationale du GÉRES : “ L’espagnol des affaires ”. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d’Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité , 9, 2017, 2105-1046. hal-04013735

HAL Id: hal-04013735

<https://hal.science/hal-04013735v1>

Submitted on 3 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Groupe d'Étude et de Recherche
en Espagnol de Spécialité**



Les Cahiers du GÉRES n° 9

Actes choisis de la XIVème Rencontre Internationale du GÉRES

« L'espagnol des affaires »

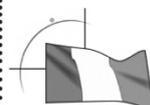
Organisée du 16 au 17 juin 2016 par :



Avec le haut patronage de :



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Commission
nationale française
pour l'UNESCO

Avec le soutien des Ambassades :



Avec la collaboration de :



SciencesPo



Avec le sponsoring de :



SOMMAIRE

| | |
|--|------------|
| PRÉSENTATION | 3 |
| AVANT-PROPOS | 4 |
| ARTICLES SÉLECTIONNÉS | 12 |
| María Cecilia AINCIBURU y María Eugenia GRANATA: «Las palabras en su hábitat: el significado en los textos de negociación, en política y negocios» | 13 |
| María Delia CASTRO CARRILLO: «Interculturalidad en la clase de español para fines profesionales» | 30 |
| María LOMEÑA GALIANO et Carmen MARTÍN FERNÁNDEZ : « L’espagnol sur objectif professionnel dans les filières LEA-Traduction : une proposition didactique pour l’acquisition de la compétence interpersonnelle » | 40 |
| Carmen LÓPEZ FERRERO: «Evaluar la competencia discursiva en el español de los negocios» | 57 |
| Ana Inés NAVARRO y María Isabel POZZO: «Oferta y demanda de español para extranjeros en la ciudad de Rosario, Argentina»..... | 76 |
| Antonio RIUTORT CÁNOVAS: «Análisis de necesidades y diseño de un curso universitarios de español para los negocios en Taiwán» | 90 |
| Marcelo TANO: «El español como vector de empleabilidad en el mercado de trabajo francés»..... | 108 |
| ÉQUIPE ÉDITORIALE | 131 |
| POLITIQUE ÉDITORIALE | 132 |
| CRITÈRES POUR L’ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION | 133 |
| RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS | 135 |
| CONSIGNES AUX AUTEURS | 136 |
| MENTIONS LÉGALES | 137 |

PRÉSENTATION

Voici un nouveau numéro des Cahiers du GERES. Notre revue en ligne, dans laquelle nous publions les actes des rencontres annuelles et itinérantes de notre association, continue à prendre son envol. Forte de ses 10 ans d'expérience en qualité de publication bilingue français/espagnol comptant à ce jour 9 numéros (et déjà 69 articles !), elle a su faire preuve de régularité, ce qui est déjà son atout majeur dans le contexte des publications relevant de l'enseignement supérieur et la recherche en France. Notre revue a aussi fait montre d'adaptabilité et de progressivité, rappelant à la communauté des enseignants et des chercheurs que l'espagnol est aussi une langue de communication scientifique.

Afin d'aboutir à la sortie du présent numéro, nous avons dû faire face à de multiples contraintes rédactionnelles, techniques, relationnelles mais encore temporelles, car il a été nécessaire de modifier, à maintes reprises, le calendrier initialement prévu. Une telle entreprise n'est réalisable que parce que nous avons la conviction de travailler pour l'obtention d'un bien commun et pour la création des conditions qui facilitent l'accès et la transmission d'informations en lien avec l'Espagnol de Spécialité (ESP). Il est opportun de rappeler ici que tous les acteurs qui ont rendu possible ce numéro sont des bénévoles altruistes et motivés qui, croyant aux valeurs qui sont les nôtres, ont investi un temps considérable pour que ce projet devienne réalité.

En tant que directeur de la publication, je souhaite partager avec les membres de notre groupe, ainsi qu'avec les nombreux partenaires qui s'intéressent à nos activités, ma fierté d'avoir œuvré, sans compter les heures, pour faire émerger cet espace d'expression en ESP, nécessaire dans un domaine aussi porteur que celui des Langues de Spécialité (LSP). Au nom du GERES, j'exprime toute notre reconnaissance aux auteurs des articles, sans qui cette livraison n'aurait jamais vu le jour. Leur confiance prouve le bien-fondé de notre démarche et nous encourage à continuer cet effort de partage en libre accès.

Comme toutes les éditions précédentes, celle-ci aussi doit être présentée comme une œuvre collective. Je salue le dévouement du rédacteur en chef et la patience de la rédactrice adjointe. Je remercie aussi l'implication des membres de notre Comité International de Lecture (CIL) qui ont évalué les contributions avec compétence, confidentialité, neutralité et honnêteté.

Je me dois aussi d'exprimer toute notre gratitude aux équipes de l'Université de Potiers et, en particulier, sa Maison des Langues qui, par leur soutien, nous ont permis d'organiser les XIV Rencontres Internationales du GERES pour que nous puissions aujourd'hui cueillir les fruits des échanges tout au long de ces 138 pages.

Je souhaite à toutes et à tous une agréable et enrichissante lecture !

Marcelo TANO
Directeur de la publication



AVANT-PROPOS

José María CUENCA MONTESINO y Araceli ALONSO CAMPO: «Introducción general»

Université de Poitiers (Francia)

jose.maria.cuenca.montesino@univ-poitiers.fr

Université de Bretagne-Sud (Francia)

aalonsocampo@gmail.com

El número 9 de los *Cahiers du GERES* es el resultado del décimo cuarto encuentro internacional del *Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*. Dicho encuentro fue organizado por la *Maison des Langues* de la Universidad de Poitiers el 16 y el 17 de junio de 2016, en colaboración con la antena local de la asociación *France – Amérique Latine*, a quienes agradecemos su generosa ayuda.

El tema abordado durante el coloquio fue «El español de los negocios» (ENE). El español es una lengua presente en los cinco continentes. Es lengua oficial de un reino y de veinte repúblicas, y su presencia es considerable en los Estados Unidos, sobre todo en Puerto Rico, país asociado cuya primera lengua oficial es el español. Además, el español sigue utilizándose todavía en las islas Filipinas y en Marruecos. En otro orden de cosas, el español está presente en la escena internacional como lengua oficial en numerosos organismos, lo que da muestras de su extraordinario vigor. Así, podemos citar: Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI); Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA); Banco Interamericano de Desarrollo (BID); Comunidad Andina (CAN); Comunidad del Caribe (CARICOM); Comunidad Iberoamericana de Naciones; *European Police Office* (EUROPOL); *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO); *Fédération Internationale de Football Association* (FIFA); *General Agreement on Tariffs and Trade* (GATT); Mercado Común del Sur (MERCOSUR); Organización de Estados Americanos (OEA); Oficina Europea de Armonización del Mercado Interior (OAMI); Organización Mundial de la Salud (OMS); Organización de las Naciones Unidas (ONU); Sistema de Integración Centroamericana (SICA); Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN); Unión Africana (UA); Unión Europea (UE); Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR) y *United Nations Educational Scientific and Cultural* (UNESCO).

El Instituto Cervantes, en el informe «El español: una lengua viva. Informe 2015», pone de relieve datos que dan cuenta de esta dimensión internacional de la lengua española:

- Casi 470 millones de personas tienen el español como lengua materna, lo que hace del español la segunda lengua materna a nivel mundial tras el chino mandarín;
- El 6,7 % de la población mundial es hispanohablante; las previsiones estiman que en 2030 los hispanohablantes serán el 7,5 % de la población mundial;
- Si la tendencia actual se mantiene, el 10 % de la población mundial se entenderá en español dentro de tres o cuatro generaciones;
- Más de 21 millones de aprendientes estudian español como lengua extranjera por todo el mundo: más de 3.500.000 en Europa (de los que más de 2.589.717 estudian en Francia y más de 126.000 en Portugal), más de 7.820.000 en los Estados Unidos, más de 6.190.000 en Brasil y más de 31.154 en China;
- 41,3 millones de estadounidenses tienen un dominio nativo del español y 11,6 millones tienen un buen dominio. Se estima que la cifra de hablantes potenciales de español en los Estados Unidos se eleva actualmente a unos 62 millones de personas y contará

con 132,8 millones de hispanohablantes en 2050, lo que representa el 30 % de su población, razón por la cual Estados Unidos será en 2050 el primer país hispanohablante del mundo;

- Según estimaciones del gobierno brasileño, en los próximos diez años habrá 30 millones de personas que tendrán el español como segunda lengua en Brasil.

El español confirma así su papel de lengua de comunicación internacional de primer orden. Para ahondar en la cuestión, se plantearon tres ejes de reflexión en nuestro coloquio: las relaciones económicas internacionales y la lengua española; la internacionalización de las empresas francesas en el ámbito hispánico y la didáctica de ENE.

El **primer eje de reflexión** abordó la importancia de la lengua española en la escena internacional, más concretamente en los países en los que el español es lengua oficial. Se abordará en particular la importancia de la lengua española en los intercambios comerciales con Brasil, Portugal, Estados Unidos y China.

En un informe de 2015 titulado «La importancia internacional de las lenguas», el Observatorio de la lengua española y las culturas hispánicas en los Estados Unidos pone de relieve la dimensión internacional de la lengua española tanto en el ámbito de las relaciones internacionales como en el ámbito de la política cultural global, de la diplomacia y de la tecnología. Asimismo, el informe muestra que el inglés, el chino mandarín, el español y el francés son las lenguas internacionales por antonomasia para los negocios y la educación así como para las relaciones internacionales y la cultura popular. En las conclusiones finales de dicho informe se alude a la responsabilidad de los usuarios y se hace un llamamiento a los hispanohablantes para que desarrollen una conciencia de su propia responsabilidad internacional por las repercusiones que sus acciones pueden tener sobre el ecosistema lingüístico occidental (MORENO FERNÁNDEZ, 2015).

En un estudio de 2011 titulado «El español en los flujos económicos internacionales», la Fundación Telefónica presenta un análisis sobre la lengua como elemento determinante del comercio bilateral entre países. Las conclusiones de dicho estudio muestran que el hecho de compartir un idioma supone dentro del comercio mundial un factor de multiplicación cercano al 190 % para los intercambios de los países que lo comparten. Además, el hecho de compartirlo, dentro de la comunidad panhispánica de naciones, incrementa casi un 300 % el comercio bilateral entre ellos, frente al 209 % para los países que comparten el inglés. En relación con sus exportaciones totales, España comercia con los países americanos de lengua española más del doble que lo hacen Francia o Alemania, el triple que Portugal y casi tres veces y media más que el Reino Unido.

En otro orden de cosas, la CEPAL afirma en el prólogo de un estudio llevado a cabo por este organismo que las economías de China, América Latina y el Caribe constituyen actualmente los polos de crecimiento económico mundial. Sin embargo, el freno de la locomotora económica china deja presagiar que se trata más bien de una tendencia a largo plazo pues las economías latinoamericanas sufren una deceleración debido a la recesión. Ahora bien, hay que reconocer que China es un socio comercial clave para la región: es el primer mercado de destino de las exportaciones de Brasil y de Chile, y el segundo de Perú, Cuba y Costa Rica. Además, China es el tercer país importador de América Latina y el Caribe (ROSALES y KUWAYAMA, 2012). En lo que se refiere a España, y según las estadísticas del Instituto de Comercio Exterior (ICEX), China es el décimo primer mercado de destino de las exportaciones españolas y el tercer país de origen de las importaciones españolas. Cabe señalar que la primera línea ferroviaria de mercancías directa entre España y China quedó inaugurada en noviembre de 2014 con la intención de consolidar las

relaciones bilaterales entre ambos países y como prueba de esta voluntad de desarrollo comercial, siendo la línea ferroviaria de mercancías más larga del mundo. Para el ministro de fomento español, esta línea es «una ruta de la esperanza».

Durante el tratamiento de las temáticas propias a este primer eje de reflexión, tratamos de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué medios han dispuesto los países en los que el español es lengua oficial para confortar su dimensión internacional?; ¿qué medidas han tomado dichos países para el desarrollo de las relaciones comerciales en lengua española?; ¿cuál es el papel de la lengua española en las alianzas regionales que estos países han desarrollado?; ¿cuál es el panorama venidero que se perfila para la lengua española en el ámbito de las relaciones internacionales?

El **segundo eje de reflexión** abordó la presencia de las empresas francesas en los países en los que el español es lengua oficial así como la importancia que tienen para dichas empresas las competencias lingüísticas y culturales en español.

En un mundo cada vez más interdependiente, en el que la comunicación es un parámetro esencial de desarrollo, son numerosos los problemas de índole lingüística y cultural que surgen durante las negociaciones internacionales. En la actualidad, la falta de competencia plurilingüe y pluricultural en el ámbito empresarial europeo se traduce por una reducción considerable del volumen de negocios (ELAN: Efectos de las carencias de competencias en lenguas extranjeras en las empresas, 2006). La Comisión Europea es sensible a la importancia de las competencias lingüísticas y ha llevado a cabo numerosos estudios con la intención de promover entre las pequeñas y medianas empresas europeas un mayor uso de estrategias de gestión lingüística. Por señalar unos cuantos, citaremos: proyecto PIMLICO (Promover, aplicar y trazar estrategias lingüísticas y de comunicación intercultural); «Las lenguas para el crecimiento y el empleo»; «La Guía lingüística para las empresas europeas. Comuníquese con éxito en sus operaciones comerciales internacionales»; «*Languages for Jobs. Providing multilingual communication skills for the labour market. Report from the thematic working group*».

Francia y España son dos socios privilegiados debido a su situación geográfica de países fronterizos. No obstante, Francia tiene también un peso considerable en el continente americano gracias a su presencia en los territorios franceses y como miembro observador de la OEA, lo que se traduce por una presencia fructífera de Francia a ambos lados del Atlántico. Los intercambios comerciales entre Francia y América Latina están en constante progresión aunque representen tan solo el 3 % de las exportaciones y el 2 % de las importaciones totales francesas, frente a más del 10 % para Asia y el 7 % para África (*Ministère des Affaires étrangères et européennes*, 2012).

Durante el tratamiento de las temáticas propias a este primer eje de reflexión, tratamos de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué interés tienen las empresas francesas por el mundo hispánico?; ¿cómo se manifiesta?; ¿qué posibilidades ofrecen los países de lengua española a las empresas francesas?; ¿qué lugar ocupa la lengua española en la negociación internacional con socios franceses?; ¿cómo toman en cuenta las empresas francesas la importancia de la lengua española en su actividad comercial?; ¿qué medidas se han tomado a nivel nacional para desarrollar la internacionalización de las empresas francesas en el mundo hispánico?

El **tercer eje de reflexión** concierne la didáctica del Español de los Negocios (ENE). Se abordaron las particularidades de las normas atlántica y continental.

La didáctica de ENE nació en los años 80 del siglo pasado tras la entrada de España en la Comunidad Económica Europea (CEE) y los primeros pasos del MERCOSUR. El ENE surge del Español para fines profesionales (EFP) como disciplina completamente profesionalizada y especializada en un contexto de negociación internacional (AGUIRRE BELTRÁN, 2000). Con el paso del tiempo, el ENE fue tomando una verdadera dimensión curricular tanto en formación continua como en formación inicial. Sin embargo, no hay un concepto único o relativamente consensual para designar lo que se entiende por «español de los negocios» (SCHMIDT, 2013): ¿a qué ámbito(s) hace referencia?; ¿para qué tipo de aprendientes es útil?; ¿cuáles son las diferencias de ENE en formación inicial y en formación continua?; ¿cuáles son las dificultades relativas al proceso de elaboración de un sílabo adaptado a ENE? Asimismo se analizaron aspectos tales como la formación de los docentes de ENE, la elaboración de material pedagógico y los métodos más adaptados para evaluar la adquisición de conocimientos y de competencias en ENE.

Toda negociación internacional implica un contexto entre interlocutores de culturas diferentes, lo que supone el conocimiento de códigos de conducta vinculados a la cultura de otras sociedades así como las normas inherentes de una cultura profesional dada (AGUIRRE BELTRÁN, 2012). Se analizaron las variedades diatópicas del español de los negocios tomando como punto de apoyo la didáctica de ENE en Argentina, Chile, Colombia, México y España. Se estudiaron las particularidades de ENE en el tratamiento de las competencias cultural, intercultural y ética. Asimismo se abordó el tratamiento de las competencias de recepción y de producción y la especificidad de las competencias léxica (léxico de especialidad), gramatical, discursiva, fonológica, pragmática y estratégica de ENE.

Por metodologías activas se entiende hoy en día aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje (LABRADOR & ANDREU, 2008). Se analizaron las diferentes metodologías utilizadas en ENE así como el papel que desempeñan las nuevas tecnologías numéricas como herramientas al servicio de la enseñanza y del aprendizaje: las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), y las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación).

Se presentaron un total de 5 conferencias magistrales, 23 comunicaciones orales y 3 talleres formativos a cargo de tres de las editoriales que nos apoyaron y acompañaron a lo largo del encuentro. Tuvimos el gran privilegio de contar entre nosotros a la filósofa española Adela CORTINA, que dictó la conferencia inaugural titulada «Ética de los negocios: una cuestión de prudencia y de justicia», y que está disponible en la página *Web* de la *Maison des Langues*¹. Asimismo, tuvimos el placer de contar entre nosotros a especialistas tales como Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA, que dictó una conferencia titulada «La importancia del corpus textual en la enseñanza y el aprendizaje del Español de los Negocios»; Inmaculada MARTÍNEZ MARTÍNEZ y Susana LLORIÁN GONZÁLEZ, quienes dictaron la conferencia titulada «Aplicaciones de la lingüística del corpus a las tareas del aula, al currículo y a la evaluación del español de los negocios»; Kevin PARTHENAY, que dictó la conferencia titulada «¿El español sigue siendo un instrumento de *soft power* en la escena

¹ <http://mdl.univ-poitiers.fr/congres-journees-d-etude-et-colloques/xiveme-ri-geres-2016-/retour-sur-le-jeudi-16-juin-2016-matin--1583261.kjsp?RH=1436261506017>

internacional?» y, por último, Delia CASTRO CARRILLO, que dictó la conferencia titulada «La interculturalidad en clase de español de los negocios».

El comité científico del coloquio estaba integrado por 103 especialistas de 17 países (Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, España, Estados Unidos, Francia, Holanda, Italia, Japón, México, Portugal y Suiza). Por primera vez en la historia de los encuentros internacionales del GERES, se llevaron a cabo cuatro comunicaciones por videoconferencia (desde Taiwán, Brasil, Argentina y España) y se presentaron 18 comunicaciones orales por colegas procedentes de Francia, España, Irlanda, Italia, Brasil, Colombia y México:

- AINCIBURU María Cecilia, GRANATA María Eugenia (Italia): «Las palabras en su hábitat: el significado en los textos de negociación, en política y negocios»
- ALONSO CAMPO María Araceli (Francia): «¿De qué hablamos cuando hablamos de negocios?: un enfoque contextualista para el estudio del léxico de los negocios»
- BEDIN María Camila, ERES FERNÁNDEZ Isabel Gretel María (Brasil): «El Español con Fines Específicos en la Educación Superior Tecnológica: algunas consideraciones»
- CRISTINI Carlos Federico, NAVARRO Ana Inés, POZZO María Isabel (Argentina): «Oferta y demanda de español como lengua segunda y extranjera en la ciudad de Rosario, Argentina»
- CUENCA MONTESINO José María, ARUFFO ALONSO Cristina, ROMÁN Drina (Francia): «La metodología de Osterwalder en clase de ENE»
- CUENCA MONTESINO José María, ARUFFO ALONSO Cristina, ROMÁN Drina (Francia): «Una propuesta de progresión didáctica en el tratamiento de la competencia ética en ENE»
- DA SILVA AMORIM Jane (Brasil): «Investigación-acción y tareas en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (e/le) con propósitos profesionales»
- FONSECA Clara, MORALES Julio (Colombia): «Negociar en el caribe colombiano: aproximaciones a la comprensión del texto y del contexto de un pregón callejero»
- GALLEGO HERNÁNDEZ Daniel (España): «Traducción para la exportación: necesidades de sociedades con participación francesa implantadas en España»
- GARCÍA ARGÜELLES Rosa Elena (Francia): «Dispositivo de evaluación de competencias lingüísticas en español en el Ministerio de Economía y de Finanzas francés»
- GARCÍA ANTUÑA María (España): «Lengua de especialidad, lingüística de corpus, español profesional, recursos didácticos»
- GIORDANO Roberta (Italia): «La publicidad de los productos estéticos como recurso didáctico»

- GUTIÉRREZ LAFFARGUE Patricia (Francia): «Las formas de tratamiento en el ámbito empresarial hispano: variaciones y didactización»
- LOMEÑA GALIANO María, MARTÍN FERNÁNDEZ Carmen (Francia): «La comunicación profesional en el proceso de traducción»
- LÓPEZ FERRERO Carmen (España): «Evaluar la competencia discursiva en el español de los negocios»
- PÉREZ TORRES Fernando Ulises, VARGAS RODRÍGUEZ Paola Melissa (México): «La actitud lingüística hacia el Español como LE en empresas de origen francés en México»
- RUITORT CÁNOVAS Antonio (Taiwán): «Análisis de necesidades y diseño de un curso de español para los negocios en Taiwán»
- SANJULIÁN GARCÍA Carmen (Irlanda): «Ética y negocios en la clase de ENE: El Binomio Fantástico»
- TANO Marcelo (Francia): «El español como vector de empleabilidad en el mercado de trabajo francés»
- TRUJILLO Marie Carmen (Francia): «Enseñar español de los negocios en la Universidad o cómo fomentar un doble cambio identitario y enunciativo: el acercamiento del «salto contextual»
- VÁZQUEZ MARIÑO Iría (Francia): «Proyectos colaborativos 2.0 en la enseñanza del español de negocios»
- VILLEGAS Roxana (Francia): «América latina en Guadalupe: Experiencias de aprendizajes memorables en el uso del español de negocios»

Asimismo, se llevaron a cabo dos mesas redondas, disponibles en la página *Web* de la *Maison des Langues*², con la intención de profundizar los dos primeros ejes de nuestro coloquio. La primera mesa redonda tenía por objeto las relaciones económicas internacionales y la lengua española, y en ella participaron Jean-Paul GUEVARA ÁVILA (embajador del Estado Plurinacional de Bolivia en Francia) y Aldo Alfredo PARODI REVOREDO (consejero económico y comercial de la embajada de Perú en Francia), moderada por Juan Carlos JIMÉNEZ JIMÉNEZ (Universidad de Alcalá & Fundación Telefónica). La segunda mesa redonda tenía por objeto la internacionalización de las empresas en el ámbito hispánico, y en ella participaron Patrick TEIXIDO (ex-CEO Orange, TDF y ALTRAN en España) y José Francisco RODRÍGUEZ QUEIRUGA (Presidente de la Cámara de Comercio Latinoamericana – CCLAM), moderada también por Juan Carlos JIMÉNEZ JIMÉNEZ.

² <http://mdl.univ-poitiers.fr/congres-journees-d-etude-et-colloques/xiveme-ri-geres-2016-/retour-sur-le-jeudi-16-juin-2016-apres-midi--1583291.kjsp?RH=1436261506017>

En el presente número se recogen un total de siete contribuciones escritas, evaluadas por el método de doble ciego, que dan respuesta a las cuestiones planteadas en nuestra manifestación científica, y que pasamos a detallar.

La competencia léxica en el ámbito de ENE fue uno de los ejes obviamente abordados durante el coloquio. María Cecilia AINCIBURU y María Eugenia GRANATA nos dan cuenta en su artículo de las implicaciones didácticas que presenta el análisis del significado de algunas palabras de uso común en textos auténticos especializados. Por ello, las autoras evocan lo que ellas denominan una *semántica pedagógica* (i.e., la enseñanza de contenidos capaz de transformarse en competencia léxica) en el ámbito de los contextos profesionales que le permite al aprendiente de ENE descubrir el significado de una palabra en un texto especializado. Así pues, en el artículo se abordan determinados aspectos que influyen en la comprensión de las palabras y las autoras hacen un repaso de las herramientas existentes (i.e., corpus) para el análisis textual al alcance del binomio didáctico enseñante / aprendiente de ENE.

Tal y como señala Delia CASTRO CARRILLO, no podemos perder de vista el componente cultural en la didáctica de ENE, más aún si se tiene en cuenta que cultura y economía son la cara y la cruz de una misma moneda. En este sentido, la autora aboga por una enseñanza experiencial de la lengua, en la que el propio aprendiente descubra no solo su propio marco de referencias sino también el sistema cultural del otro para, con ello, desarrollar la capacidad de comprenderse a sí mismo y de comprenderle al otro.

En el contexto universitario galo de las Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA), el español siempre ha tenido un lugar privilegiado. En el ámbito de la *filière LEA – Traduction*, asistimos a una evolución de las prácticas. La traducción especializada y profesional permite dotar al aprendiente de recursos clave que repercuten de manera significativa en su inserción profesional. Por ello, la organización de los contenidos debe ser congruente con la realidad profesional a la que se enfrentará el aprendiente. Así pues, el enseñante deberá favorecer no solo la competencia traduccional sino también el desarrollo de la competencia interpersonal en la medida en que esta última va a permitirle al aprendiente comunicar e interactuar de forma eficiente con el resto de los actores implicados en el proceso de traducción, tal como ponen de relieve María LOMEÑA GALIANO y Carmen MARTÍN FERNÁNDEZ en su artículo.

Los aspectos discursivos en el ámbito de ENE también tuvieron cabida en nuestra manifestación científica, más concretamente las prácticas letradas que tienen lugar en los contextos comunicativos digital e impreso. En su artículo, Carmen LÓPEZ FERRERO analiza una serie de documentos escritos auténticos de comunicación externa empresarial con la intención de poner de relieve una serie de rasgos pragmáticos y textuales que caracterizan la competencia discursiva, a la par que propone una aplicación práctica que se puede llevar a la clase de ENE atendiendo a las características funcionales, interpersonales y textuales de estos.

En nuestro encuentro quisimos dar un espacio a la variación lingüística en el ámbito de ENE. Así, el artículo de María Isabel POZZO y de Ana Inés NAVARRO permite tomar conciencia del gran potencial de los países del Cono Sur en el desarrollo de los estudios de español como activo económico. Para ilustrarlo, las autoras se apoyan en el caso concreto de la ciudad de Rosario (Argentina), pues tras el tercer Congreso Internacional de la Lengua Española (2004) y las Jornadas para la Certificación del español como lengua extranjera (2005), dicha ciudad ha experimentado un incremento significativo en la oferta de español

para satisfacer la importante demanda impulsada por los acuerdos de integración regional, lo que se ha traducido en dispositivos de formación de especialistas en ELE y nuevos sistemas de certificación lingüística, como es el caso del Certificado del Español Lengua y Uso (CELU).

La dimensión didáctica de ENE tuvo mucha presencia en nuestro encuentro. Así, el artículo de Antonio RIUTORT CÁNOVAS da cuenta de la importancia de llevar a cabo un análisis de necesidades discentes pertinente y exhaustivo en el ámbito de la formación inicial para, con ello, elaborar un sílabo congruente de español de los negocios (ENE) que le permita al aprendiente desenvolverse en los contextos comunicativos profesionales a los que se verá enfrentado una vez egresado. El autor propone un modelo basado en la triangulación de métodos (i.e., ofertas de empleo, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas) cuya metodología podría ser extensible a otros enseñantes de ENE

Constatamos igualmente que el peso y la presencia de la lengua española en la escena internacional son innegables. Gracias a la internacionalización empresarial, el español es también un importante vector de empleabilidad, como se pone de manifiesto en el mercado francés, según el artículo presentado por Marcelo TANO.

Los redactores del presente n°:

José María CUENCA MONTESINO
Redactor jefe
Araceli ALONSO CAMPO
Redactora adjunta

ARTICLES SÉLECTIONNÉS



María Cecilia AINCIBURU y María Eugenia GRANATA: «Las palabras en su hábitat: el significado en los textos de negociación, en política y negocios»

Universidad Nebrija (España) y Università degli Studi di Siena (Italia)

caincibu@nebrija.es, ainciburu@unisi.it

Università per Stranieri y Università degli Studi di Siena (Italia)

granata@unistrasi.it, mariaeugenia.granata@unisi.it

Resumen:

El objetivo de esta investigación es ilustrar las diferencias existentes entre los significados del diccionario y los que un término elegido adquiere en un contexto especializado (negocios y negociación política). Se realiza para ello un estudio comparado de ocurrencias de una serie de palabras para acceder a un significado más operativo de las mismas. Se utilizó la técnica de análisis de corpus, conocida como alineación, para recuperar el significado que dichas formas poseen en su contexto, prioritariamente en español, pero con reflexiones sobre el inglés, el francés y el italiano. Se realizó una demostración de uso de la técnica utilizada y se proporcionaron las líneas de metareflexión para los estudiantes de lenguas extranjeras, para que realicen una parte del aprendizaje léxico específico de forma autónoma y con mayor adecuación a sus necesidades individuales.

Palabras clave: enfoque léxico, lingüística de corpus, significado textual, negociación, negocios.

Résumé :

L'objectif de cette recherche est d'illustrer les différences qui existent entre les sens présentés dans le dictionnaire et ceux qu'un terme donné acquiert dans un contexte spécialisé (affaires et négociation politique). Pour l'illustrer, nous avons réalisé une étude comparative d'un certain nombre d'occurrences de mots afin d'accéder à un sens plus opérationnel de ceux-ci, sens qui n'est pas considéré par le dictionnaire. La technique utilisée est celle de l'analyse de corpus, connue sous l'appellation d'« alignement », afin de récupérer le sens que ces formes ont dans leur contexte, principalement en espagnol, mais en incluant également des réflexions sur l'anglais, le français et l'italien. Nous avons réalisé une démonstration de l'utilisation de cette technique, et avons fourni des lignes de métaréflexion pour les apprenants de langues étrangères afin qu'ils réalisent une partie de leur apprentissage du lexique spécifique de manière autonome et afin de mieux répondre à leurs besoins individuels.

Mots-clés : approche lexicale, linguistique de corpus, signification textuelle, négociation, affaires.

1. INTRODUCCIÓN

En los textos especializados las palabras que comúnmente utilizamos pueden adquirir otro significado. Somos conscientes de que una palabra de uso común en su primera acepción tenga también un significado especializado, como es muy común en las palabras que se usan en el mundo de los negocios. Así la palabra *fondo*, según el Diccionario de la Real Academia en su versión online (en adelante, DRAE):

fondo

Del lat. fundus.

1. m. Parte inferior de una cosa hueca.
2. m. Superficie sólida sobre la cual está el agua. Fondo del mar, del río, de un pozo.
3. m. hondura.
4. m. Extensión interior de un edificio. Esta casa tiene mucho fondo, aunque poca fachada.

5. m. Zona más alejada de la entrada o de un determinado punto de referencia. El fondo del pasillo, de la calle.
6. m. Color o dibujo que cubre una superficie y sobre el cual resaltan los adornos, dibujos o manchas de otro u otros colores. Un papel con flores sobre fondo amarillo.
7. m. Caudal o conjunto de bienes que posee una persona o comunidad.
8. m. Condición o índole de alguien. Persona de buen fondo.
9. m. Porción de dinero. U. m. en pl.
10. m. artículo de fondo.
11. m. Parte principal y esencial de algo, en contraposición a la forma.
12. m. Caudal de algo. Fondo de sabiduría, de virtud, de malicia.
13. m. Dinero que se juega en común.
14. m. Conjunto de impresos y manuscritos que tiene una biblioteca.
15. m. Cada una de las colecciones de impresos o manuscritos de una biblioteca que ingresan de una determinada procedencia.
16. m. Conjunto de libros publicados por una editorial.
17. m. Falda de debajo sobre la cual se arma el vestido.
18. m. Grueso que tienen los diamantes.
19. m. Cada uno de los dos témpanos de la cuba o del tonel.
20. m. Dep. Resistencia física, reserva de energía corporal para aguantar esfuerzos prolongados.
21. m. Dep. En atletismo, carrera de largo recorrido.
22. m. Der. En un proceso, cuestión de derecho sustantivo, por contraposición a las de trámite y admisión.
23. m. Der. Conjunto de recursos destinado a un objeto determinado.
24. m. Mil. Espacio en que se forman las hileras y ocupan los soldados pecho con espalda.
25. m. Pint. Espacio que no tiene figuras o sobre el cual se representan.
26. m. Ál. Arte de pesca compuesto de una cuerda a cuyo extremo hay dos anzuelos y un plomo.
27. m. Arg., Ec., Ur. y Ven. Patio interior o posterior de una casa.
28. m. Cuba. En la industria azucarera, caldera en que se cocina el guarapo y la miel.
29. m. Méx. Saya blanca que las mujeres llevan debajo de las enaguas.
30. m. Ven. combinación (ll prenda de vestir).
31. m. pl. Com. Caudales, dinero, papel moneda, etc., pertenecientes al tesoro público o al haber de un negociante.
32. m. pl. Mar. Parte sumergida del casco de un buque.

Entendemos que el ejemplo elegido es poco usual ya que no todas las entradas del diccionario contienen tantas acepciones. En el ámbito que nos interesa, solo las acepciones 7, 9 y 31, se refieren al campo del dinero (de negocios). Sin embargo, desde el punto de vista de la lexicología, solo la acepción 31 contiene una marca de especialidad y parece parcialmente contenida en la 7. Cuando accedemos a un texto como el siguiente (el subrayado es nuestro):

Hay, además, otra cuestión más prosaica. En plena batalla del Bilbao, De la Rosa se enteró de la existencia de un fondo británico dispuesto a vender a Manuel de la Concha un buen puñado de acciones de Banesto. Para evitar que cayera en manos del Bilbao, el catalán compró personalmente dicho paquete haciendo un favor a sus amigos, con la promesa de Mario de recomprar al mismo precio en cuanto pasara la marea. CORTÉS (1988: 526)

Si deseamos entender el texto, ninguna de las tres acepciones nos sirve. El «dinero», «caudal» o «conjunto de bienes» no tiene la posibilidad de estar «dispuesto a vender» algo a alguien. Tampoco puede entenderse la determinación del «británico» porque según la acepción 31 debería tratarse del Tesoro público o de un negociante británico. En este caso

el significado alude a una sociedad formada por un grupo de inversionistas (algo diferente a un comerciante) que ahorran comprando deuda o renta, por ejemplo, por medio de acciones, como es el caso del texto al que nos referimos.

Comprendemos que podría objetarse que el significado es metonímico y que el diccionario puede no dar cuenta de metonimia y metáfora. Parece una objeción débil si consideramos su frecuencia en los textos de especialidad. Lo cierto es que un estudiante que recurre a los diccionarios generales y bilingües, tendría a disposición aún menos acepciones. En el caso de los monolingües representados por el DRAE en el ejemplo anterior, las acepciones no dan cuenta del significado del término. El problema aumenta cuando se recurre a las herramientas de traducción automatizada, preferidas por los estudiantes. La traducción de la frase en Google, al inglés, por ejemplo, es «*De la Rosa learned of the existence of a British fund willing to sell to Manuel de la Concha a handful of shares of Banesto*». Es evidente que no ayuda porque, si bien asume el cognado de «fondo» (*fund*), agrega otros detalles que aumentan la confusión, entre ellos, la mayúscula en el adjetivo.

Creemos haber ilustrado parcialmente las diferencias existentes entre los significados del diccionario y los que un término adquiere en un contexto especializado (GROOM, 2010; DRUCKMAN *et al.*, 2011), en las páginas siguientes lo haremos con mayor profundidad y haciendo hincapié en otros aspectos que influyen en la comprensión de las palabras: la variedad geodialectal, el uso metafórico, la combinatoria y las asociaciones connotativas de una palabra. Dado que lo haremos desde el punto de vista del estudiante de español como lengua extranjera, frecuentemente acudiremos a ejemplos de unidades léxicas consideradas cognadas o calcos de la expresión meta en español. El objetivo final es proporcionar herramientas válidas para el análisis del significado de las expresiones en textos auténticos de especialidad.

2. LA SEMÁNTICA PEDAGÓGICA

Lejos están los tiempos en los que el léxico se definía como la parte menos estudiada de los contenidos lingüísticos. Los años 90 fueron muy ricos en el estudio de la adquisición de la competencia léxica y el Marco de referencia europeo la reconoció plenamente como parte de la competencia comunicativa (ver para mayor detalle, AINCIBURU, 2008). Paralelamente, surgieron enfoques léxicos, como el de Lewis (1993) que asignaban un papel central a la adquisición de unidades prefabricadas. Estos bloques de palabras o «chunks» permiten desarrollar la capacidad lingüística del aprendiz que, por un lado, memoriza sin analizar y al mismo tiempo, llega a conclusiones de forma inductiva acerca de la sintaxis de la lengua meta. El enfoque léxico ofrece una perspectiva diferente del papel que ocupan la gramática y el vocabulario en la enseñanza de las lenguas extranjeras a los fines comunicativos. Desde un punto de vista psicolingüístico, el aprendiz, al igual que un hablante nativo, adquiere parte de la L2 comprendiendo y produciendo frases léxicas como un todo sin analizar, asimilando estos patrones lingüísticos que hasta hace poco tiempo se los consideraba siempre como parte de la gramática (PAZ, 2007).

En ámbito del léxico y el de la terminología en entornos profesionales, el tema que nos interesa aquí, varios grupos de investigadores estudiaron la denominación, esto es, el modo en el que se nombra con una determinada unidad léxica un determinado fenómeno percibido por la comunidad de hablantes, a través de enfoques teóricos diferentes (SLODZIAN, 1994; CABRÉ, 1999; REY, 1999). Se trata de trabajos de enorme valor y ciclópeos para una sola persona como es el caso de la publicación derivada de la tesis doctoral de

VANGEHUCHTEN (2005), que da como resultado un glosario del discurso económico empresarial de más de varios miles de entradas léxicas y con respaldo de un corpus específico. Estos trabajos, sin embargo, han tenido un reducido impacto en las aulas de lenguas extranjeras. Creemos que han sido escritos para especialistas y los docentes de fines específicos no han tenido la intuición acerca de cómo didactizar el contenido. De hecho, en los manuales EFE publicados el trabajo del léxico se puede centrar en la memorización con redes léxicas (por ejemplo, *En equipo.es 3* de Edinumen), pero no en que el estudiante busque una palabra en los corpus. Experiencias similares a un manual, como la de TOGNINI BONELLI (2001) para las expresiones cognadas en inglés, francés e italiano, como “*in case of/nel caso di*” no se han repetido en el contexto específico, ni para el vocabulario técnico ni para el subléxico. Este trabajo intenta llenar parcialmente ese vacío.

Cuando se enseña el vocabulario de una lengua extranjera hay una cierta distancia entre la lexicología y la lexicografía pensada para nativos y lo que sirve en el aula de ELE. La misma distancia que existe entre conocer la lengua y utilizarla, entre la gramática descriptiva y la enseñanza de contenidos capaz de transformarse en competencia gramatical. Para describir esta diferencia en el plano gramatical, se utiliza la forma *Gramática Pedagógica* lo que la diferencia de la *Descriptiva, Histórica, Comparada*, entre otras. Para evidenciar el contenido semántico capaz de transformarse en competencia semántica, utilizamos aquí la expresión equivalente de *semántica pedagógica*. Hablaremos de cómo presentar los significados, de qué recursos son idóneos para descubrir el significado de una palabra en un texto, con la esperanza de que herramientas más ricas de posibilidades y con mayor exposición a los usos reales de la lengua, transformen con mayor adecuación los contenidos léxicos en competencia léxica en el ámbito de las lenguas con fines específicos.

Entendemos usar las palabras *léxico* y *vocabulario* como expresiones intercambiables según consta en el DRAE para el uso general. Desde el punto de vista de la terminología especializada en adquisición lingüística es bien nota la distinción entre el *léxico*, concebido como una estructura mental compartida por todos los hablantes de una lengua, y el vocabulario, que implica la realización de las palabras en el *output* efectivo del hablante (con más detalle en AITCHISON, 1987; LAUFER, 1998). La distinción permite comprender por qué un estudiante ELE, que conoce las reglas de flexión del español y posee en su lexicón nativo una palabra cognada, sea capaz de entender su significado la primera vez que la lee en un contexto nuevo, aun cuando no ha producido nunca la expresión en su *output*. Esto sucede, por ejemplo, con el término “mercados monetarios” en la primera lectura de un estudiante francés o italiano que tienen en su lexicón nativo expresiones cognadas, similares pero no idénticas, como “marchés monétaires” o “mercati monetari”. Tienen en su lexicón nativo y en el del español no nativo, lemas y reglas que le permiten entender su significado, aunque esa expresión no haya formado nunca parte de su producción (vocabulario). La distinción es muy productiva en ámbito adquisicional, pero lo es menos en el ámbito didáctico en el que intentamos trabajar. Mostrar una unidad léxica y su uso no nos asegura que el estudiante la utilizará y formará posteriormente parte de su vocabulario.

Del mismo modo usaremos *palabra clave* o *unidad léxica* tanto cuando esta se corresponde con un *término*, en sentido lexicográfico, que cuando no. Seguimos la definición VANGEHUCHTEN (2005), según la cual, el léxico del discurso de negocios y negociación que nos interesa y que creemos que puede contenerse en el discurso económico-empresarial que ella estudia, es más «que el mero léxico terminológico» y que está integrado también por «léxico funcional, general y subeconómico» (VANGEHUCHTEN, 2005: 123). Mantenemos en nuestro propio discurso un enfoque terminológico menos específico y más rentable en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera.

3. HERRAMIENTAS LINGÜÍSTICAS GENERALES Y ESPECÍFICAS A DISPOSICIÓN DEL DOCENTE

WIDDOWSON (1989) señalaba, hace ya casi 30 años, que la relación entre la Lingüística Teórica y la Lingüística Aplicada no es tan solo la aplicación de la teoría lingüística a la enseñanza de idiomas, sino que la lingüística aplicada posee preocupaciones y criterios de relevancia propios. Esta afirmación, que vale en general para todas las áreas de la teoría, es interesante cuando abordamos los métodos y resultados de la lingüística de corpus.

Los lingüistas tardaron en definir con una perspectiva más exhaustiva el concepto mismo de corpus. Por una parte, LEECH(1992: 106) define un corpus como «una cantidad infimal de textos almacenados en un ordenador» (*a helluva lot of text, stored on a computer*), mientras que otros autores se afanan por decir que debe existir una serie de criterios de selección estrictos para que el corpus sea relevante en la investigación aplicada (SINCLAIR, 1991). Nosotros asumimos la definición de Sinclair por la cual deben existir criterios para formar un corpus (genuinidad, homogeneidad de género y extensión, por lo menos; SINCLAIR, 1991: 32). Por esa razón, compartimos con Sinclair (1991) y con TOGNINI BONELLI (2001) la idea de que la web no es un corpus y que no debería ser utilizada como tal en las clases de lenguas extranjeras (para un estudio de la historia de los corpus en inglés, AIJMER y ALTENBERG, 2014). En la actualidad, el docente y el alumno de español de los negocios, de traducción especializada o de áreas afines (español de la economía o de las ciencias políticas) no poseen a disposición un corpus especializado, que sea válido para el propósito que persiguen.

Después de un momento inicial en el cual la creación de corpus era limitada ya que requería una considerable experiencia lingüística y computacional, hoy podemos afirmar que casi todas las lenguas cuentan con corpus digitales de grandes dimensiones, con interfaz de uso relativamente fácil y de acceso gratuito, después de un momento inicial en el que se requería una considerable experiencia lingüística y computacional por lo que solo los editores y los investigadores tenían acceso a estos recursos. Así para el inglés, el British National Corpus (BNC), el mayor por número de palabras en el mundo, es de libre acceso para investigadores sin fines comerciales, lo que incluye a profesores y estudiantes de idiomas. El corpus se puede bajar integralmente o consultar a través de diferentes portales universitarios (ambas opciones en <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>). Para el español, los corpus contenidos en el portal de la Real Academia Española (www.rae.es) son:

- el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)
- el Corpus Diacrónico del Español (CORDE)
- el Corpus del Nuevo diccionario histórico (CDH)
- el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI).

El primero se define en el portal de la RAE como «un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte informático, del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos» (<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>). En términos de constitución especializada del corpus esto implica que el conjunto es una acumulación que carece de criterios definidos (como señalaba LEECH, 1992), por lo que no correspondería utilizarlo para estudios empíricos. Sin embargo, se explicita claramente que su utilidad básica es la que nos ocupa en estas páginas, esto es, «estudiar las palabras, sus significados y sus contextos». El francés y el italiano, las dos lenguas en que ejemplificaremos también los usos posibles para la enseñanza de lenguas extranjeras, cuentan con corpus basados en la diacronía, menos

útiles en el área de fines específicos. Sin embargo, los proyectos multilingües y el constante progreso de las herramientas disponibles hacen que en un futuro muy próximo podamos contar con ellos³.

No se trata, en los casos mencionados de corpus con fines específicos tal y como los entendemos. Sin embargo, en el caso del español y del CREA, es posible elegir entre las pestañas la sección «Tema», (<http://corpus.rae.es/creanet.html>) la 3 «Política, Economía, Comercio y Finanzas» o cualquiera de sus subtemas, entre los que encontramos 301 «Política» y 309 «Negocios» en los que profundizaremos en estas páginas. Crea cuenta con dos fuentes: textos escritos y textos orales. La cantidad de palabras y la representatividad del corpus de textos escritos para los temas de, por ejemplo, política y negocios, es superior y mejor comparadas con la versión oral del corpus.

Existen otros corpus del español muy consistentes, como el Corpus Hispánico y Americano en la Red: Textos Antiguos (CHARTA, <http://www.redcharta.es/>), el Corpus del Español de Mark Davies (<http://www.corpusdelespanol.org/>) y algunos especializados, como el CLAE (Corpus de lenguaje académico en español, <http://www.lenguajeacademico.info>) y el CPUV (El Corpus Académico y Profesional del Español de la Universidad de Valparaíso, <http://www.elgrial.cl/>). Todos tienen una dimensión relevante, pero no se adaptan a las necesidades de los estudiantes de español de los negocios. En algunos casos la cantidad de textos contemporáneos es exigua, en otros es imposible elegir solo la parte temática interesada.

Un docente puede elegir trabajar con su propio corpus y esta es una alternativa válida cuando, por ejemplo, una revista puede vaciarse digitalmente y es prototípica de un cierto tipo de práctica profesional de un área de conocimiento determinada. De esta manera se puede trabajar el inglés o español de los negocios o de la finanza acudiendo a los textos del *Economist* o «El Economista» u otras publicaciones de otras áreas profesionales. Basta aplicar en segunda instancia un programa informático lingüístico para buscar las concordancias, la frecuencia o el tipo de fenómeno lingüístico deseado.

Lo que se propone en estas páginas es un trabajo que parte del llamado «aprendizaje basado en datos» (JOHNS y KING, 1991), esto es, un procedimiento de descubrimiento donde los alumnos derivan inductivamente y deductivamente sus hipótesis de funcionamiento de la lengua y aplican generalizaciones que parten de la categorización de los datos de un determinado corpus. Este procedimiento se basa en la creencia de que el aprendizaje inductivo a partir de múltiples ejemplos es más eficaz (a mayor esfuerzo, mayor profundidad del almacenamiento de las palabras) y coincide con las premisas del método comunicativo.

La idea es que el docente proporciona datos de una o más ocurrencia⁴ que los estudiantes analizan, como en el modelo «classroom concordancing» (JOHNS y KING, 1991), hasta que

³ En el caso del italiano trabajaremos con el corpus CORIS de 140 millones de palabras a inicios de 2016 y con una posibilidad de elección por géneros (prosa, narrativa, etc.). Actualmente el proyecto y su consulta residen en el portal de la Universidad de Boloña (<http://corpora.dslo.unibo.it/TCORIS/>). En el caso del francés se puede trabajar con el *Corpus Français* (http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_fra/) ubicado en la Universidad de Leipzig o con el menos vasto, pero más especializado, *Le Trésor de la Langue Française informatisé* (<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>). Todos los corpus citados son accesibles gratuitamente y con una interfaz de uso bastante fácil.

logran extraer los datos del corpus por sí mismos, en el aula o en contextos de autoaprendizaje. Se reproduce lo que el método comunicativo llamaba «vacío de información» y el estudiante se encuentra con un problema que debe resolver, con regularidades que debe identificar y con una interpretación de los resultados que debe realizar por sí mismo.

4. LA ENSEÑANZA DEL SIGNIFICADO DE PALABRAS: PROPUESTA DIDÁCTICA

Existen algunos tipos de búsqueda posibles utilizando la interfaz del CREA que tomamos como referencia. Es posible buscar concordancias, fragmentos en los que aparece una ocurrencia y ver la frecuencia de uso de una expresión. Se utilizarán prioritariamente las dos primeras herramientas, pero es importante ver qué tipo de utilización puede tener la frecuencia en el aula, dado que no tenemos la referencia general del número de palabras del microcorpus seleccionado en cada caso. Por ejemplo, en el caso que exista una construcción en la que los estudiantes tienen dudas como puede ser el uso preposicional, es posible confrontar dos ocurrencias para seleccionar la más frecuente.

Para realizar una propuesta metodológicamente más correcta, recurrimos a un sistema de selección de las unidades léxicas con las que ejemplificaremos, basándonos en una experiencia didáctica que consideramos prototípica en la enseñanza de español de los negocios: la presentación y análisis grupal de un discurso pronunciado y la escritura individual de un texto en un género textual diferente sobre el mismo tema. Le solicitamos a un grupo de estudiantes de Economía de la Universidad de Siena que señalaran, mientras veían un video, el vocabulario base con el que después debían elaborar un trabajo de composición y, a su vez, comprobamos los problemas que dichas unidades habían generado al ser incluidas en el *output* escrito. El texto a partir del cual los estudiantes realizaron el primer ejercicio de contextualización temática era el discurso que José Manuel SALAZAR-XIRINACHS, Subdirector general de Políticas de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) para América latina y el Caribe, pronunció en Kuala Lumpur durante la *Semana de desarrollo del Comercio mundial 2014*. El tema de este discurso era instar a las empresas para que participen y financien la educación y la formación, de modo que acompañen activamente la transición de economías industriales hacia economías del conocimiento basadas en la información. Los alumnos escribieron posteriormente una *desiderata* respecto a la propia formación como futuros emprendedores. Las unidades léxicas posteriormente utilizadas en una clase de reescritura incluyen los ejemplos más problemáticos. Esto explica que, aunque todos los ejemplos formen parte de “textos de negocios”, no todos sean estrictamente términos. Ya hemos compartido la afirmación de VANGEHUCHTEN (2005: 123) sobre la necesidad de estudiar paralelamente el «léxico funcional, general y subeconómico». Los estudios empíricos que tenemos a disposición muestran que estas unidades léxicas generan mayores dificultades para el alumnado respecto a los términos (VANGEHUCHTEN 2005; AINCIBURU y DOQUIN, 2015).

El primer punto que nos interesaba aclarar era la posibilidad de analizar el significado de una palabra en su contexto. El primer ejemplo que proporcionamos en la Introducción podría ser un ejemplo de «vacío de significado» ya que el estudiante debe recuperar una acepción por inferencia respecto a un concepto. Creemos que no es el ejemplo mejor, dado que se

⁴ Tales datos pueden obtenerse utilizando programas informáticos gratuitos o de autor como Concordance (.rjcw.freereserve.co.uk), AntConc (.laurenceanthony.net/software/antconc/) y similares.

trata de una palabra cognada en diversas lenguas europeas y cuyo significado debe haber sido reconocido por los estudiantes de fines específicos en contextos de nivel lingüístico más bajo que el que presupone la lectura del libro de Cortés (1988). Podemos colocar un ejemplo de trabajo con una palabra más difícil (porque sin cognado como equivalente) en un texto más simple. Por ejemplo, de nivel A2, con la palabra «ahorro», de origen árabe, no tiene cognados en las lenguas europeas. Eligiendo la modalidad «concordancias» del CREA, es posible obtener los siguientes ejemplos.

- 1 *tiene una tradición de trabajo y de ahorro que lo persigue*
- 2 *presentó, en nombre de las cajas de ahorro de la región, una querrela*
- 3 *de las fuerzas del trabajo, del ahorro de trabajo. En un espacio*
- 4 *tipo de transacciones, inversión, ahorro, etc., generan diversas*
- 5 *comerciales. Algunos presentan el ahorro como principal especialidad*
- 6 *de ventas a plazo. c) Cheque y ahorro postal. d) Instituciones*
- 7 *actividades hacia la captación del ahorro familiar. Entre ellas*

El estudiante puede encontrarse ante contextos cortos y poco adecuados para su nivel, pero la combinatoria de la que tiene conciencia en su propia lengua («cajas de ahorro», «ahorro postal», «ahorro familiar», para enumerar algunas posibilidades similares al italiano), puede llevarlo al significado de la palabra. Entendemos que se trata de un uso algo provocador y bastante objetable, dado que estos instrumentos parecen más acordes a un nivel más alto de especialización y competencia lingüística general, pero creemos que dentro del aula de negocios es rentable. Para los estudiantes de especialidades como los negocios, las finanzas o la política el uso de estas y otras herramientas informáticas es cada vez más común, así como los enfoques de análisis cuantitativos.

El esfuerzo realizado para comprender el significado, por cuanto sabemos en Lingüística Aplicada, aumenta las posibilidades de recuerdo de una palabra respecto a otros tipos de formas de fijación (HULSTIJN, 1992; LAUFER, 1998). Consideramos, por tanto, que las palabras no cognadas que son claves en una especialidad podrían beneficiarse de este modo de presentación. Dependiendo del nivel de competencia del estudiante y de su L1, el docente podría presentar una lista de ocurrencias seleccionadas y prever que el estudiante no use la herramienta de forma autónoma, es decir que se trabaje la búsqueda de significados en el aula EFE, de manera que el profesor pueda guiar al dicente en el uso del corpus. Así el estudiante italiano reconocerá más fácilmente asociaciones como «cajas de ahorro», drenar el ahorro», «cuentas» y «ahorro», porque la combinación incluye una palabra cognada o ya aprendida; mientras que un estudiante con L1 inglés encontrará mayor información mediante las asociaciones con palabras como «ahorro y crédito», «ahorro de energía». «ahorro de tiempo» o «de costes».

El ejercicio de inducción puede variarse usando la opción «recuperar fragmento» y comparando solo dos o tres de los que tienen mayor posibilidad de inferencia del significado a través del contexto. El uso de técnicas y contextos variados, como los presentados aquí, incrementan la motivación e implicación del aprendiente en el proceso de aprendizaje.

Cuando se trata de palabras clave y términos de especialidad, que se habrán de repetir con frecuencia en las muestras de lengua y en el uso en el aula, es probable que el uso más importante de la herramienta no esté en su denotación o en el sentido referencial. Parece más importante en el caso de los no nativos observar la diferencia de uso de los equivalentes en las dos lenguas, materna y meta. Como ejemplo se podría analizar el uso

de dos palabras consideradas equivalentes de traducción, como «investir» en español e «*investire*» en italiano:

Es.

1 *innecesaria, y tan dañina, por torpe, como la de investir al castellano con yelm*
 2 *cuestión, mas no la principal. Lo fundamental es investir de confiabilidad al sist*
 3 *por la firma de sus 12 concejales. El pleno para investir al nuevo alcalde, el p*
 4 *d de Concepción de Uruguay, Argentina, para investir a Gregorio Marañón y a*
 5 *quien no hace falta recordar su afición a investir Honoris Causa a los banquer*
 6 *ra, creo que una moción de censura para investir un presidente que se compr*
 7 *La Unión Europea también reiteró la necesidad de “investir a un nuevo preside*

It.

1 *delle agevolazioni fiscali alle imprese che volessero investire in aree depresse*
 2 *convince una ricca vedova a investire una forte somma di denaro*
 3 *fronteggiare l'esigenza di investire nella difesa militare come conseguenza dell*
 4 *in medio/lungo termine, si determinano le risorse da investire e le politiche da*
 5 *gli scontri nel Pacifico la Marina decise di non investire più su questo modello*
 6 *di guadagnare sugli interessi, dato che l'obbligo di investire in modo socialmen*

En algunos casos puede ser útil visualizar ejemplos de concordancias, cuando se trabaja con falsos amigos como *concorrenza* en italiano y «concurrentia» / «competencia» en español. Lo mismo sucedería en francés (*concurrance* vs *afflux*, por ejemplo), por lo que también colocamos la oportuna serie de colocaciones.

It.

1 *ato. Certamente è in atto una concorrenza salariale su scala planetaria*
 2 *telefonino è entrato in diretta concorrenza con il personal computer e l*
 3 *economia e politica della concorrenza. Intervento antitrust e regol*
 4 *dall'incentivazione della concorrenza al rionfocolamento delle rivali*
 5 *spazi (appunto: mercato, concorrenza, iniziativa divisione del*
 6 *responsabilità politica della concorrenza in Gran Bretagna; ad eccezione*
 7 *per gli operatori esposti alla concorrenza. Fra il 1990 e il 1994 le co*

Fr.

1 *nomique, une certaine réprobation pour toute concurrance trop ouvertement d*
 2 *e fait de leurs occupations similaires. Leur concurrance même les met en rapp*
 3 *e Bale succombent, déjà avant 1362, sous la concurrance des alsaciens; a Str*
 4 *incipes du darwinisme. Au nom du dogme de la concurrance vitale et de la sél*
 5 *sont trop élevés, elle sera recherchée et la concurrance diminuera les profits.*
 6 *Darwin a très justement observé que la concurrance entre deux organismes es*

Es.

1 *aplicar su propia fórmula para alentar la concurrentia de los Contras a la mes*
 2 *a entrada de capital extranjero, sino a la concurrentia de una serie de hechos*
 3 *electorales de Chicago pronosticaron la concurrentia más baja de la historia e*
 4 *l los expertos habían previsto una baja concurrentia a las urnas entre los casi*
 5 *a José Gregoric Hernández ante una concurrentia nutrida de creyentes. Al fin*

Comparando estos casos se puede invitar primero al análisis del significado en las unidades más amplias, como «conurrencia de hechos», «la conurrencia más baja de la historia» o con los simples adjetivos «baja» y «nutrida» que no podrían combinarse con «competencia». Si no fuera suficiente o como actividad de refuerzo, es posible analizar tanto el significado de la palabra «competencia» en una serie de colocaciones como lo que sucedería en términos de significado si quisiéramos colocar «conurrencia» en esos contextos.

*1 por supuestas prácticas restrictivas de la competencia. La medida tiene su ori
2 o. Sin embargo, nadie suele negar que la competencia ha beneficiado al cons
3 an interés por Perú y ha trasladado allí la competencia que mantiene en Espa
4 s últimos años como consecuencia de la competencia de las denominadas ma
5 hacerse con una porción de la tarta. La competencia, por tanto, arrecia. Y no o
6 producidas en ese ejercicio, así como la competencia de los otros productos d
7 uestas. Sigma ha sucumbido ante la competencia de los “dragones” asiáticos,*

Generalmente el ejercicio de «ponerse en lugar del nativo» funciona muy bien en estos casos. Permite entender la importancia de expresarse utilizando el término justo y puede, en los casos de que la condición de la clase lo permita, reforzarse con imágenes que permitan la mayor discriminación semántica posible de los equivalentes. En el caso de la última ocurrencia puede presentarse una «competencia entre dragones» y «una conurrencia de dragones» a un cine, por ejemplo. El efecto algo absurdo de las imágenes puede favorecer el proceso de recuerdo de la distinción semántica.



En la utilización en el aula, no solo los términos y las palabras claves se benefician con este tipo de visualización de casos en alineaciones de ocurrencias con reconstrucción del sentido. Como dijimos anteriormente, existen términos y construcciones del lenguaje no especializado que tienen un profundo interés en el estudio contrastivo. En niveles altos de competencia lingüística, los conectores y el uso apropiado de adverbios son fundamentales. Así términos que provienen del mismo lema latino adquieren en dos lenguas afines un significado diferente. En italiano y español sucede, por ejemplo, con la construcción con «todavía» o *tuttavia* que solemos integrar como contenido en el nivel B1 y en el contraste entre presente e imperfecto («antes...ya no» y «antes...todavía») y con otras formas

verbales perfectivas, como el pluscuamperfecto, pero que los estudiantes suelen querer introducir por traducción literal en lugares en los que el español colocaría «no obstante»⁵.

ES.

1 *españoles como para muchos gallegos, y “hoy lo es todavía más”. Mientras, M*
 2 *a la que se pueden alcanzar en España o Francia y todavía en menores porce*
 3 *encia Provincial ante el Tribunal Supremo y éste todavía no se ha pronunciad*
 4 *e que existen hechos presuntamente delictivos que todavía no se han puesto*
 5 *sería corrección técnica al alza. En París, donde todavía dominó la actividad e*

IT

1 *delle opzioni Massima e Alta è tuttavia così limitata che spesso è im*
 2 *le medicine di per sé non sono tuttavia una soluzione accettabile a l*
 3 *ntazione archeologica fornisce tuttavia un quadro più sobrio: monete*
 4 *cifiche di una presentazione, tuttavia ciò non è possibile e proprio*
 5 *I problemi maggiori non sono tuttavia arrivati da questi aggiustamenti*
 6 *e, senza essere torrido, era tuttavia bruciante, come suol essere*
 7 *po dal suo peccato, dal quale tuttavia non riusciva a pentirsi – e s*

Por proporcionar un recurso pedagógico de refuerzo, posterior al contraste entre ocurrencias y sin las implicaciones de imágenes o ilustraciones como las de los «dragones», es posible trabajar con el corpus de errores de nuestros alumnos. En el apartado siguiente evidenciaremos cómo construir la herramienta, mientras que aquí colocamos las ocurrencias de un corpus elaborado a partir de trabajos escritos de nuestros alumnos de nivel B1.

ES.

cio de la Comisión es todavía consciente de que el derecho co
Sin embargo, debe todavía distinguir entre grupos de poder
La excepción no permitirá todavía la exportación de carne de bovino
el mundo, que no excluye todavía una actitud decidida todo 'inte
: en ocasiones, IA. Se tarda, todavía lo hacen, ya que como ha pedido
y llegó la Comunicación que, todavía fue interrumpido inmediatamente

Además de todos los beneficios de concienciar a los estudiantes de sus propios errores, este procedimiento permite trabajar la secuencia natural de las palabras en la construcción sintáctica, ya que los italianos introducen con frecuencia el adverbio en posiciones que no son iniciales como, en cambio, sí sucede en el español.

Hasta ahora hemos trabajado con unidades que son similares por forma pero que tienen un significado diferente. Existen también unidades léxicas que, aunque tienen un significado referencial similar, se utilizan y contienen connotaciones muy diferentes en las dos lenguas en contacto.

A través de este trabajo de comparación de ocurrencias es posible ver también que combinaciones que son posibles en una lengua, no son las deseadas en otra. El uso de la herramienta en estos casos es más compleja, justamente porque elegimos una palabra no

⁵ Se elige trabajar aquí una expresión que no es terminología específica de español de los negocios, dado que esta expresión está contenida en el discurso del que partió esta investigación y la dicotomía de expresión se halla en casi todos los escritos de los estudiantes.

específica de la especialidad. Es posible que la comparación de traducciones, posible con otro tipo de base de datos y que ejemplificaremos en el siguiente apartado, resulte más simple. De todos modos, intentamos mostrar un ejemplo de lo que es posible utilizar en el aula.

IT

Palermo, Catania, Bari), escludendo quelli che hanno già beneficiato in passato di il lavoratori socialmente utili, Napoli e Palermo hanno già beneficiato di contributi Il succo del suo discorso è questo: l'Italia ha già fatto uso e abuso della flessibilit Così la finanza ed economia hanno già votato "sì" – di Leonardo Maisano 24 febb

ES.

se explica que los afectados ya han reaccionado con medidas proteccionistas prestaciones de las muchas que ya han sido o están siendo transferidas, capita fuertes pasos en la operatoria de recaudación ya han sido dados: se está descen tres de los más importantes miembros EFTA ya han solicitado su ingreso a la CE aporte de inversionistas extranjeros, quienes ya han manifestado interés en parti

En este caso hemos tomado como ejemplo la tendencia, en la lengua italiana, a colocar el adverbio entre el verbo auxiliar y el participio. Se trata de una construcción que los estudiantes itálofonos suelen trasladar literalmente al español, rompiendo la necesaria unidad del verbo. En un trabajo de profundización los alumnos podrían comparar la frecuencia de uso en la colocación del adverbio, que en español se permite antes o después del verbo, distinguiendo entre uso coloquial o escrito.

Veamos la alternancia de uso de “costo” o “coste”, propia de los textos usados como modelo en clase y presente en los usos de los estudiantes de nuestro curso. En este caso no nos importa ver el significado (se trata de un cognado del italiano), sino mostrar al estudiante si ese uso resulta coherente con la variedad de español que el estudiante desea utilizar⁶. Así en este caso:

Tablas 1 y 2. Distribución varietal de «costo» (izquierda) y «coste» (derecha)

| País | % | Casos | País | % | Casos |
|-----------|-------|-------|------------|-------|-------|
| ARGENTINA | 19.32 | 296 | ESPAÑA | 97.86 | 1191 |
| MÉXICO | 15.07 | 231 | EE. UU. | 0.65 | 8 |
| COLOMBIA | 11.03 | 169 | GUATEMALA | 0.65 | 8 |
| VENEZUELA | 10.96 | 168 | COSTA RICA | 0.24 | 3 |
| GUATEMALA | 7.37 | 113 | COLOMBIA | 0.16 | 2 |
| EE. UU. | 6.78 | 104 | VENEZUELA | 0.16 | 2 |
| ESPAÑA | 5.48 | 84 | ARGENTINA | 0.08 | 1 |
| PARAGUAY | 4.69 | 72 | ECUADOR | 0.08 | 1 |
| BOLIVIA | 3.78 | 58 | URUGUAY | 0.08 | 1 |
| Otros | 15.46 | 237 | ESPAÑA | 97.86 | 1191 |

También puede verse el caso en «en relación con» o «con relación a», en las tablas 1 y 2 puede observarse cómo ambos se encuentran presentes en el corpus (para respetar el

⁶ En los cursos en los que se basa la experiencia docente resulta a veces fundamental centrar el uso típico de la variedad con la que el estudiante se encontrará en las prácticas profesionales o en las experiencias de intercambio.

enfoque de esta propuesta, trabajamos aquí con la selección temática 3 Política, economía, comercio y finanzas).

Tablas 1 y 2. Frecuencia de uso de «en relación con» y «con relación a»

| | |
|------------|---|
| Consulta: | <i>en relación con</i> , en todos los medios, en CREA, en Comercio y finanzas |
| Resultado: | 2413 casos en 1570 documentos. |

| | |
|------------|--|
| Consulta: | <i>con relación a</i> , en todos los medios, en CREA, en Comercio y finanzas |
| Resultado: | 450 casos en 303 documentos. |

Claramente la primera opción es de uso más frecuente que la segunda. Usar la página de estadísticas posterior permite comparar las ocurrencias por año, en modo de saber si existe una tendencia de uso o por país. El cuadro de países, ya utilizado para “costo” y “coste” permitiría hacerse una idea de la distribución por variedades. A continuación, un ejemplo de serie histórica de las ocurrencias:

Tablas 3 y 4. Ocurrencia histórica de «en relación con» (izquierda) y «con relación a» (derecha)

| Año | % | Casos | Año | % | Casos |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1996 | 17.09 | 377 | 1997 | 19.29 | 82 |
| 1997 | 15.73 | 347 | 1996 | 15.76 | 67 |
| 1995 | 8.66 | 191 | 1976 | 9.41 | 40 |
| 2001 | 6.30 | 139 | 1982 | 8.70 | 37 |
| 2002 | 5.35 | 118 | 2000 | 4.94 | 21 |
| 1994 | 4.76 | 105 | 2004 | 4.47 | 19 |
| 2004 | 4.21 | 93 | 1977 | 4.23 | 18 |
| 1977 | 3.80 | 84 | 2001 | 4.00 | 17 |
| 1991 | 3.67 | 81 | 1995 | 3.76 | 16 |
| Otros | 30.38 | 670 | Otros | 25.41 | 108 |

Este primer uso de tendencia no parece tan interesante en el aula EFE, aunque es un dato precioso para los que estudian el cambio lingüístico y puede ayudar en el caso de introducción de un neologismo o de un uso nuevo que se asocia a una palabra ya existente en el patrimonio del español, como en los últimos años se aprecia en «actitud» o en «bizarro», que han hecho pie en el mundo de la publicidad de producto⁷.

⁷ En ambos casos se trata de palabras que existían en el español con otros usos y combinatorias. La palabra «bizarro» se testimonia en el DRAE con las acepciones «valiente» o «generoso, espléndido». Mientras que en italiano o en inglés significa «extraño o singular». La palabra «actitud» también constituye una entrada antigua en los diccionarios de lengua española, no así el uso sin complemento, que es más reciente y parece un préstamo del inglés. La técnica de búsqueda en corpus puede utilizarse, entonces, para palabras que no están en el uso normativo, que son neologismos y que parecen entrar en ciertas variedades del español y no en otras, en particular, como nueva acepción.



Prescindiendo de los usos muy acotados del instrumento de frecuencia histórica, creemos que, la distribución geolingüística es más rentable en el aula de negocios. Esta información no tiene incidencia en el significado de las expresiones, que es lo que nos interesa estudiar. Sin embargo, el orden de frecuencia tiene sentido didáctico cuando se estudia en corpus de gran entidad. Si intentáramos trabajar con esta medida o con la distribución en base a una selección de textos personal del docente o de sus estudiantes, este dato carecería de sentido.

En este apartado hemos dado ejemplo de uso de los corpus en clases y, principalmente de los fenómenos que habíamos evidenciado al final del primer apartado como aspectos que influyen en la comprensión de las palabras, esto es, la variedad geodialectal, el uso metafórico, la combinatoria y las asociaciones connotativas de una palabra. Especialmente, el caso de unidades léxicas consideradas cognadas o calcos de la expresión meta en español. No siempre hemos utilizado términos, sino que hemos recurrido a expresiones subléxicas o a combinaciones gramaticales, esto porque el objetivo era mostrar un recurso para el análisis del significado y del uso de las expresiones contenidas en textos auténticos de especialidad.

4. OTRAS HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS TEXTUAL PARA EL AULA DE NEGOCIOS

Actualmente los corpus multilingües no pueden competir con el volumen de los corpus monolingües. Dado que la Lingüística Computacional basa parte de su relevancia en la amplitud del corpus, creemos que la elección de comparar dos corpus monolingües (sobre todo en el caso del inglés y en español en esta área de fines específicos) es la más adecuada. Sin embargo, algunos recursos multilingües brindan posibilidades de observar la unidad léxica en su contexto de uso y en contextos comparables, lo que aumenta su utilidad en la traducción y su aprendizaje. Algunos ejemplos:

- Linguee: se trata de un corpus multilingüe paralelo, contiene una gran cantidad de textos y permite alinear el fragmento original a su traducción. Buscando una palabra se pueden comprobar las diferentes traducciones del mismo término en diferentes contextos. Es gratuito y está disponible en la red (<http://www.linguee.es>)
- Google: es el más usado. Multilingüe. No está lematizado, no aplica filtros, selecciona todo lo que hay en internet, incluso textos menos cuidados. No contiene PoS tagging

- («Parts of Speech»), no prevé etiquetado semántico. Es gratuito y se accede mediante la red.
- Webcorp: multilingüe. Se pueden extraer concordancias y reducir la búsqueda a ciertas áreas temáticas. No está lematizado, no hay PoS tagging, y no contiene etiquetado semántico (BUYSE, 2011)
 - Glossa Net: es un corpus multilingüe que se basa en textos publicados en la red: prensa, blogs, forums. Es gratuito y se encuentra en internet, pero es necesaria la inscripción.
 - UN Parallel Corpora: corpus compuesto por numerosos documentos pertenecientes a las Naciones Unidas, pero de dominio público. Es multilingüe, se pueden encontrar textos en las seis lenguas oficiales de la ONU, contiene traducciones realizadas entre 1990 y 2014. No es abierto, es necesario inscribirse y descargarlo.
 - MultiSemCor: corpus bilingüe, paralelo italiano/inglés, se pueden extraer concordancias, está lematizado, contiene PoS tagging, y etiquetado semántico. Es gratuito y se encuentra en la red.
 - El Corpus CLUVI que pertenece a la Universidad de Vigo contiene una serie de corpórea textuales de registros especializados, si bien nace para la búsqueda de palabras aisladas o secuencias de palabras relacionando la lengua gallega con otras, en algunos de ellos encontramos alineación con más de una lengua como es el caso del corpus UNESCO que se especializa en la divulgación científica y que encuentra traducciones en francés, gallego, español e inglés, o CONSUMER que se especializa en consumo y que alinea significados de las cuatro lenguas oficiales españolas.
 - GITRAD: es un corpus multilingüe que contiene documentos jurídicos. Cuenta con textos originales y traducciones, vínculos con otras páginas de interés, pero actualmente está restringido solamente a colaboradores y grupos de investigación.

Más allá de los ejemplos hasta aquí citados se debe reconocer que los corpus multilingües con fines específicos en general, y los referidos al ámbito de los negocios, la economía, la política y el derecho en particular no son muy numerosos. Existen en la actualidad algunos proyectos de creación como COMENEGO: es un acrónimo de Corpus Multilingüe Economía y Negocios (Universidad de Alicante) o CORPUS COMILLAS, para el español de los negocios (Fundación Comillas, Cantabria), pero como hemos dicho se trata de estudios que aún se encuentran en fase de investigación o preparación. En este último caso nos referimos a la aportación con fines específicos, porque el CORPES al que la Fundación Comillas ha contribuido no es un corpus de negocios.

5. CONCLUSIONES

Hemos visto cómo algunas palabras de uso común adquieren un significado diferente en textos especializados y de qué manera los instrumentos tradicionales, como el diccionario mono o bilingüe, no suelen dar una respuesta satisfactoria para los estudiantes de EFE. A través de una propuesta de semántica pedagógica en contextos profesionales, se ha pretendido ofrecer una herramienta útil, no solo para el aprendiente sino también para el profesor y el investigador. Trabajar con corpus permite, a través de un acceso guiado, alcanzar algunos objetivos específicos tales como diferenciar el significado abstracto de un término y el significado específico que el mismo reviste en determinados ámbitos. Esta propuesta de trabajo estimula al estudiante, quien debe valerse de medios tecnológicos que le permiten no solo encontrar la respuesta que busca sino también utilizar herramientas que utilizaría un investigador: análisis cuantitativo del uso, diacrónico, geográfico, etc. Uno de los mayores valores que aporta la utilización de los corpus en el estudio de segundas lenguas es la posibilidad de trabajar con textos reales. La mayor parte de las veces el estudiante se

encuentra, en los libros, con textos creados ad hoc que, careciendo de autenticidad, suenan más bien artificiales. Con esta propuesta se accede a textos de mayor o menor extensión que encuentran su fuente en periódicos, revistas, documentos, etc., pudiendo, incluso, llegar al texto original para una mayor profundización, permitiendo de esta manera al aprendiente valerse de fuentes originales y no de textos creados *ad hoc* que carecen de credibilidad. No se debe olvidar además que nos encontramos frente a un material que se actualiza y esto evita un riesgo que en el ámbito de los negocios es más evidente, que los textos resulten rápidamente anacrónicos.

Por último, pero no en orden de importancia, esta propuesta promueve el trabajo autónomo del estudiante que, gracias a un mecanismo cognitivo de inducción, realiza su pequeña investigación. El discente ocupa un rol más activo, el profesor es quien lo guía en la búsqueda y la oportunidad de elección, seleccionando las ocurrencias. Gracias al trabajo individual del alumno se puede economizar tiempo de manera estimulante.

En la actualidad existen numerosos proyectos de construcción de corpus multilingües para el mundo de los negocios, la economía y las finanzas, como por ejemplo el proyecto Comenego (Corpus Multilingüe de Economía y Negocios) de la Universidad de Alicante. En la espera de su realización creemos que nuestra propuesta puede resultar una herramienta rentable para la clase EFE.

6. BIBLIOGRAFÍA

AITCHISON, J. 1987. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Londres: John Wiley & Sons, 229 p.

AINCIBURU, M. C. 2008. *Aspectos del aprendizaje del vocabulario: tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Frankfurt: Peter Lang, 308 p.

AINCIBURU, M. C. 2012. «Recursos para estudiar el español académico a partir de corpus». *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas* 12 (6), s.n. <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/recursos-para-estudiar-el-espa%C3%B1ol-academico-a-partir-de-corpus>> (consultado el 10/3/2016)

AIJMER, K. y ALTENBERG, B. 2014. *English Corpus Linguistics*. Londres: Routledge, 793 p.

BUYSE, K. 2010. «¿Qué corpus en línea utilizar para qué fines en la clase de ELE?». *XXI Congreso Internacional de la ASELE*. Salamanca: ASELE. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm> (consultado el 20/3/2016)

CABRÉ, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 364 p.

CAMPOY, M. C., BELLES-FORTUNO, B. y GEA-VALOR, M. L. (eds.). 2010. *Corpus-Based Approaches to English Language Teaching*. Bloomsbury: A&C Black, 288 p.

DRUCKMAN, J. N., GREEN, D. P., KUKLINSKI, J. H. y LUPIA, A. (eds.). 2011. *Cambridge Handbook of Experimental Political Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 578 p.

- GROOM, N. 2010. «Closed-class keywords and corpus-driven discourse analysis». *Keyness in Texts*, 41, pp. 59-78.
- HULSTIJN, J. H. 1992. «Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning ». *Vocabulary and Applied Linguistics*. Palgrave Macmillan UK, pp. 113-125.
- JOHNS, T. y KING, P. (eds.). 1991. *Classroom Concordancing*. Birmingham: Centre for English Language Studies, The University of Birmingham, 349 pp.
- LAUFER, B. 1998. «The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? ». *Applied linguistics*, 19(2), pp. 255-271.
- LEECH, G. 1992. «100 million words of English: the British National Corpus (BNC)». *Language Research*, vol. 28, no 1, pp. 1-13.
- LEWIS, M. 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 993 p.
- LOMA-OSORIO FONTECHA, M. 2011. «La metáfora como recurso de producción léxica». *La metalengua de la economía en español e inglés*. Madrid: Universidad Carlos III. <https://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/11526/20_13_Loma.pdf?sequence=1> (consultado el 19/3/2016).
- MOLINER, M. 1999. *Diccionario de uso del español*. Barcelona: Editorial Gredos, 1680 p.
- PAZ, G. 2007. *El enfoque léxico: una perspectiva innovadora en la enseñanza de ELE*. Río de Janeiro: Instituto Cervantes de Río de Janeiro. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2007.htm> (consultado el 20/3/2016)
- REY, A. (2005). «The concept of neologism and the evolution of terminologies in individual languages». *Terminology*, 11 (2), pp. 311-332.
- SAMUELS, W. J. (ed.). 2013. *Economics as Discourse: An Analysis of the Language of Economists* (Vol. 21). Springer Science & Business Media, 258 p.
- SINCLAIR, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 200 p.
- SLODZIAN, M. 1994. «Comment revisiter la doctrine terminologique aujourd'hui?». *La Banque des Mots*, 7, pp. 11-18.
- TOGNINI-BONELLI, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 225 p.
- VANGEHUCHTEN, L. 2005. *El léxico del discurso económico empresarial: identificación, selección y enseñanza en español como lengua extranjera con fines específicos*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 478 p.

María Delia CASTRO CARRILLO: «Interculturalidad en la clase de español para fines profesionales»

ESADE, Barcelona (España)
delia.castro@esade.edu

Resumen:

Los cambios que se han producido en los últimos años en relación con la enseñanza de la competencia intercultural nos han llevado a reflexionar sobre los diferentes conceptos relacionados con ella, sobre los fines y objetivos de aprendizaje de dicha competencia y la situación de los cursos de Español para fines profesionales. Este análisis intenta hacernos reflexionar sobre el enfoque que queremos adoptar en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la competencia intercultural.

Palabras clave: competencia intercultural, aproximación ética y émica.

Résumé :

Les changements survenus ces dernières années dans le cadre de l'enseignement de la compétence interculturelle nous conduit à réfléchir sur les différents concepts qui se rapportent à celle-ci, sur la finalité et sur les objectifs de l'apprentissage de cette compétence ainsi que sur la situation des cours d'espagnol à visée professionnelle. Cette analyse prétend nous faire réfléchir sur l'approche que nous souhaitons adopter dans le processus d'enseignement-apprentissage de la compétence interculturelle.

Mots-clés : compétence interculturelle, approche éthique et émique.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la enseñanza de español para fines profesionales (EFP) en el contexto universitario y, específicamente, en la enseñanza de la cultura (o las culturas) íntimamente relacionada/s con esa lengua, muchos profesores nos planteamos las siguientes preguntas: ¿qué necesitan los estudiantes?, ¿qué es pertinente que aprendan?, ¿cómo pueden reflexionar sobre la cultura y la lengua a través de actividades adecuadas y significativas?, ¿cómo podemos ayudarles a sumergirse en una nueva dimensión cultural y lingüística con una actitud abierta?, ¿de qué manera podrían reflexionar sobre las diferencias culturales y desarrollar una competencia intercultural que les permita desempeñarse adecuadamente en los retos que les depara su futuro profesional? Si, además, tenemos en consideración que el ámbito universitario en el que se mueven favorece su contacto con estudiantes de diferentes culturas en los programas de intercambio, que viajan asiduamente y que a través de las nuevas tecnologías tienen acceso a una ingente cantidad de información, nuestras dudas como formadores adquieren más relevancia. Evidentemente, las respuestas a nuestras preguntas no son simples y han dado lugar a infinidad de planteamientos, enfoques y propuestas didácticas.

A pesar de que los estudiantes viajan, se mueven habitualmente en diferentes contextos culturales y de que en numerosas ocasiones se ven confrontados a diversas situaciones de contactos internacionales (clases y trabajos en grupos multiculturales, prácticas en otros países, etc.), hemos comprobado que estos, por sí solos, no garantizan actitudes menos etnocéntricas en sus juicios, comportamientos y apreciaciones. Si bien participan en estos encuentros, demuestran extrañeza o experimentan choques culturales, la mayoría de las veces no pueden reflexionar o analizar los hechos desde la perspectiva de un marco

organizado y sistemático que les permita identificar las dimensiones afectadas, los prejuicios activados, las asunciones comprometidas y las actitudes asumidas.

Creemos que el primer paso en nuestro rol de mediadores interculturales consiste en facilitarles las bases, los conceptos, los modelos y las herramientas que les despierten curiosidad, les ayuden a observar, les guíen en la comprensión crítica, en el diálogo abierto y en la construcción colaborativa de un nuevo espacio común interpretativo.

2. REFLEXIONES TEÓRICAS DE LA PROPUESTA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EFP

2.1. Definición del término *Interculturalidad*

Nos parece oportuno aclarar que aún no hay un consenso definitivo en la definición de los términos *multiculturalidad*, *pluriculturalidad*, *transcultural* e *interculturalidad*. Por este motivo y antes de centrarnos en las cuestiones más didácticas, creemos importante delimitar estos términos.

Varios autores coinciden en definir el término *multiculturalidad* desde dos puntos de vista: en un sentido social, indica la coexistencia de diferentes culturas en una sociedad determinada; en un sentido individual, define a las personas que pertenecen a diversas comunidades lingüísticas y que, por consiguiente, poseen los recursos lingüísticos y las estrategias sociales que les identifican con diferentes culturas y formas de usar la lengua (p. ej.: un español que vive en Colombia).

En cuanto a *pluriculturalidad* y *plurilingüismo* algunos autores consideran que los términos definen el conocimiento que un individuo tiene de varias culturas y lenguas y el enriquecimiento y la capacidad que esos conocimientos le aportan en encuentros interculturales.

El término *transcultural* (*cross-cultural* en inglés) se refiere al análisis que resulta de comparar culturas entre sí. Analiza puntos de contacto y divergencia, y compara el significado de los signos culturales en sociedades diferentes, consideradas en general como culturas nacionales unidimensionales. La información obtenida en este análisis comparativo permitiría evitar situaciones de conflicto y allanaría el camino hacia la comprensión mutua en encuentros culturales. La limitación de estos estudios radica en la consideración de las culturas como sistemas uniformes, unidimensionales.

Interculturalidad define el diálogo entre culturas que se enriquecen recíprocamente y se complementan desde sus respectivas diferencias. La competencia intercultural comprende una dimensión cognitiva y una dimensión afectiva (actitudes) y avala la efectividad y la adecuación en los encuentros interculturales.

2.2 Enfoque adoptado

Los factores que condicionan el rol del componente cultural en la enseñanza de lenguas son variados, entre los que podemos mencionar: el propósito o fin por el que se aprende la lengua, el medio en el que se aprenden la lengua y la cultura o los objetivos educativos de la institución. En el ámbito de la educación superior y, específicamente, en la enseñanza de EFP, el aprendizaje de la lengua y cultura en contextos en los se habla la lengua tiene,

principalmente, dos fines: por un lado, ayudar a los estudiantes internacionales a integrarse en el nuevo entorno, mediante el aprendizaje de herramientas, referentes, saberes y actitudes que les permitan desenvolverse con cierta comodidad y soltura en los nuevos ámbitos, tanto el académico como el social; y por otro, ser la fuente de información y formación que les prepare para un adecuado futuro desempeño profesional en las culturas en las que se habla la lengua.

Desde esta visión, el aprendizaje de la lengua y la cultura tiene el claro fin instrumental de cubrir unas necesidades concretas, en el que la competencia comunicativa se restringe mayormente a una cuestión lingüística y pragmática, en lugar de ser considerada parte de una formación holística mucho más amplia. Para que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural se dirija hacia una formación más integral, consideramos indispensable dar el paso desde el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) hacia el enfoque holístico. El primero dirige al aprendiente hacia la asimilación cultural y erige al hablante nativo como modelo a imitar. El objetivo es comportarse culturalmente como los hablantes de la cultura meta, pero entonces nos planteamos las preguntas: ¿qué rol cumple la cultura propia?, ¿los estudiantes deben dejarla de lado para asimilar al máximo su comportamiento al de los hablantes nativos?, ¿a qué hablante nativo?, ¿al que pertenece a qué comunidad lingüística y cultural?

El enfoque holístico, en cambio, postula la necesidad de desarrollar sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales y superar el etnocentrismo sin renunciar a la propia identidad; su modelo no es un hablante nativo ideal (e irreal) sino el «hablante intercultural» (KRAMSCH, 2001:33), que se convierte en mediador entre las culturas en contacto. En el enfoque holístico, el centro de atención está en las culturas en contacto, en la propia y la extranjera, y la lengua es considerada un elemento integrante de la cultura. En el enfoque de las destrezas sociales se espera que el aprendiente haga uso de los actos de habla desde la perspectiva pragmática de la comunicación, otorgue importancia a la comunicación no verbal y desarrolle destrezas sociales en los encuentros interculturales, con el fin de acercarse al máximo al comportamiento de los hablantes nativos. Desde la perspectiva del enfoque holístico, el aprendizaje de la competencia intercultural supone un proceso individual profundo que implica una voluntad de apertura, de observación y análisis, de comprensión y de negociación de significados en dos dimensiones: cognitiva y afectiva.

Muchos de los estudios contrastivos y transculturales que han guiado la enseñanza de lenguas con fines profesionales, presentan modelos culturales de aproximación ética y consideran al hablante de una lengua determinada como miembro de una cultura y sociedad estáticas, invariables, monolíticas y unidimensionales, culturas nacionales que obvian la existencia de las subculturas y de las comunidades discursivas. Estos modelos ignoran la realidad de que la mayor parte de los hablantes pertenecemos a más de una comunidad discursiva, en las que hemos desarrollado diferentes normas de interpretación, que utilizamos y adaptamos a diferentes situaciones y contextos sociales. Esta capacidad de adaptabilidad al seleccionar las formas apropiadas exigidas por los diferentes contextos sociales de uso es lo que caracteriza al «hablante intercultural» que describe KRAMSCH (2001: 33) y el modelo a alcanzar en la competencia intercultural. Un modelo de hablante que muestra actitudes para actuar de manera colaborativa en lo que CARSNIR llama la «tercera cultura», que surge en la negociación de significados con hablantes de otras lenguas, en la que los sistemas de interpretación están en constante diálogo, en un proceso dinámico impredecible y en continua evolución (CARSNIR, 1999: 98-113).

Si bien los modelos contrastivos y transculturales son producto de visiones externas, se refieren a culturas “nacionales” y contienen generalizaciones que no se corresponden con los objetivos del enfoque adoptado en relación con el desarrollo de la competencia intercultural, nos parece pertinente presentarlos, puesto que han contribuido, como representantes de las aproximaciones éticas al estudio de la cultura, en la sistematización de las dimensiones culturales.

2.3. Fines y objetivos del aprendizaje de la competencia intercultural en EFP

Los fines del enfoque adoptado son los siguientes:

- Contribuir a la construcción de un ámbito de interculturalidad, en el que estén presentes la reflexión y el diálogo entre las culturas en contacto.
- Asumir el desarrollo de la competencia intercultural como un proceso intra e interpersonal (cognitivo y afectivo), basado en la comprensión y respeto hacia la alteridad, y el análisis y reflexión sobre la propia cultura.

Para poder alcanzar esos fines, proponemos establecer los siguientes objetivos:

- Adquirir un marco de referencia e información (saberes), desarrollar estrategias (saber hacer), mostrar comportamientos adecuados a los contextos y actitudes abiertas y respetuosas (saber ser y estar) y demostrar disposición para aprender nuevas maneras de ver el mundo (saber aprender), en definitiva, todo lo que contribuya a interpretar otros sistemas culturales en su variedad, dinamismo y heterogeneidad.
- Asumir el rol de «etnógrafo» en las situaciones de contacto intercultural y de intermediario cultural.
- Mostrar curiosidad intelectual, empatía y sensibilidad cultural hacia otras culturas.
- Demostrar flexibilidad, adaptabilidad a situaciones nuevas y voluntad de cooperación y superación ante posibles malentendidos y conflictos.
- Desarrollar mecanismos de autocontrol y autorregulación de prejuicios y posturas etnocéntricas.

2.4. Definición de *Cultura*

Una vez establecidos los fines y objetivos que deseamos alcancen nuestros estudiantes, se nos plantean las siguientes cuestiones: ¿qué entendemos por cultura?, ¿qué definición de cultura puede comprender en sí misma sus características y elementos y reflejar lo queremos transmitir? Entre la enorme cantidad de definiciones que existen sobre el tema, hemos seleccionado una del ámbito de la antropología que, por un lado, engloba y explica diferentes aspectos considerados en distintas definiciones y, por otro, nos parece adecuada para relacionarla con otra definición proveniente del ámbito de estudio de nuestros alumnos, la cultura empresarial.

La primera definición (AGUIRRE, 1999: 79) especifica que la cultura es:

sistema de conocimiento que nos proporciona un modelo de realidad, a través del cual damos sentido a nuestro comportamiento. Este sistema está formado por un conjunto de elementos interactivos fundamentales, generados y compartidos por el grupo al cual identifican, que son transmitidos a los nuevos miembros, siendo eficaces en la resolución de problemas.

La segunda (SCHEIN, 1988: 25-26) define la cultura como:

modelo de presunciones básicas - inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo dado, al ir aprendiendo a enfrentarse con sus problemas de adaptación externa e integración interna -, que hayan ejercido la suficiente influencia como para ser consideradas válidas y, en consecuencia, ser enseñadas a los nuevos miembros, como el modo correcto de percibir, pensar y sentir esos problemas.

Ambas definiciones muestran varios elementos comunes. Para ambos autores, la cultura:

- es un sistema de conocimientos.
- es un modelo de realidad.
- es un conjunto de elementos interactivos generados y compartidos.
- es generada por la interacción del grupo al tratar de alcanzar los objetivos grupales.
- es transmitida a los nuevos miembros del grupo a través de la *enculturación*.
- genera identidad cultural y cohesión interna (porque es compartida).
- es eficaz para el grupo u organización, pues se genera para resolver los problemas en la consecución de los objetivos.

Si además, aplicamos estas definiciones a la «cultura» que surge en el aula, comprobamos que también son adecuadas para describirla. Cada grupo de aprendizaje genera con la interacción de sus miembros una cultura, que le ayuda a conseguir los objetivos y a comprender las diferentes situaciones de aprendizaje; genera unos ritos, dinámicas y formas de comunicación propios de ese grupo, elementos que le dan cohesión y lo diferencian de otro grupo de aprendizaje. Y, si con posterioridad se añade un nuevo miembro, el grupo le transmite esa cultura de funcionamiento y aprendizaje a través de un proceso de integración social en el aula, mediante un proceso de «enculturación» a pequeña escala.

El mismo SCHEIN (1988: 65) apunta que:

el proceso de formación cultural es, en cierto sentido, idéntico al proceso de formación grupal, en cuanto que la misma esencia de la «colectividad» o la identidad del grupo – los esquemas comunes de pensamiento, creencias, sentimientos y valores, que resultan del as experiencias compartidas y el aprendizaje común– en lo que, en última instancia, denominamos «cultura» de ese grupo.

A partir de estas definiciones, podemos afirmar que la cultura posee las siguientes características: surge generada por la interacción de los miembros de un grupo, por lo tanto, no es innata, sino que se aprende y se transmite a los nuevos miembros en un proceso de socialización a través del lenguaje; es un sistema formado por multitud de componentes, que da sentido y significado a la realidad (modelo de interpretación); es dinámica, no estática, pues se adapta a los cambios y transformaciones del medio; otorga identidad y cohesión al grupo y es eficaz en la consecución de los objetivos de la comunidad. Y, como rasgo inherente importante, la cultura se comparte, pero dentro de la heterogeneidad intergrupala, por lo tanto, además de esa visión compartida, sus miembros pueden tener una visión particular de la cultura a la que pertenecen.

Toda cultura cuenta con una *ethnohistoria*, la historia del grupo que le da identidad, los acontecimientos y circunstancias, los héroes y miembros que han hecho que ese grupo sea lo que es y cómo es a lo largo del decurso de su historia. Esas experiencias compartidas y el aprendizaje resultante dan lugar a la creación de sistemas de *creencias e ideas* que le ayudan al grupo a interpretar la realidad. Estos sistemas son compartidos por los miembros

y sobre ellos se basan los *valores* de la comunidad (lo que se debe hacer y cómo) el punto de referencia en la generación de las *normas* o reglas de acción del grupo. Los elementos fundamentales en la comunicación y en la transmisión de la cultura a los nuevos miembros son, por un lado, los *lenguajes*, entramados simbólicos de gran densidad semántica, que garantizan la comunicación y la transmisión de la información tanto a nivel interno como externo; y, por otro, los *ritos*, actos pautados, repetitivos y simbólicos que cohesionan al grupo, por ej., las diferentes maneras de saludar. Además, toda comunidad genera *productos materiales*: arte, literatura, herramientas, y *productos formales*: sus organizaciones e instituciones.

En los últimos años se ha producido un profundo cambio en el estudio de la cultura, se ha pasado de un enfoque informativo más centrado en transmitir conocimientos sobre los productos culturales, la sociedad y la historia, a un enfoque formativo en el que la atención está en los procesos que experimenta el aprendiente. Este enfoque está más centrado en que el aprendiente desarrolle, por un lado, habilidades para usar efectivamente sus conocimientos sobre otras lenguas y culturas y, por otro, muestre actitudes abiertas, empáticas, que busque comprender e interpretar los fenómenos culturales en su contexto.

3. LA FORMACIÓN INTERCULTURAL EN EFP

Tal como hemos señalado antes, consideramos pertinente incluir en los cursos de EFP las diferentes aproximaciones al estudio de la cultura, con el fin de que los estudiantes tengan acceso a los diferentes modelos y desarrollen una actitud crítica y analítica.

3.1. Modelos de aproximación ética

En los modelos de aproximación ética, se realiza un estudio comparativo entre varias culturas, sobre la base de una estructura creada por el analista, a partir de criterios considerados universales, como maneras adoptadas por una sociedad para alcanzar su adaptación externa, su integración interna y el estudio de factores como la concepción y tratamiento del tiempo, del espacio y la comunicación. El método de estudio es la observación objetiva, desde fuera de la cultura y desde el punto de vista del observador.

Los modelos contrastivos y transculturales tienden a formular generalizaciones sobre culturas nacionales vistas como entes estáticos, sin tener en cuenta la diversidad interna ni el carácter dinámico de una cultura.

Entre estos modelos, cabe destacar el propuesto por el antropólogo EDWARD HALL (1972), quien presentó la clasificación de culturas de alto contexto y culturas de bajo contexto y planteó las diferentes maneras de concebir y manejar el tiempo y el espacio. Haciendo la salvedad de las visiones generalistas apuntadas antes, este modelo puede ayudar a que los estudiantes de español tomen conciencia y desarrollen estrategias para buscar información fuera de los elementos lingüísticos de la comunicación, en los gestos, los silencios, los elementos paralingüísticos. Cuántas veces nos hemos enfrentado a comentarios como: *en español no se usan siempre las palabras «gracias» o «por favor»*, a lo que podemos responder que la cortesía no siempre se encuentra de manera explícita en las palabras, sino que tienen que aprender a percibirla en la entonación, en la repetición, en algunos casos en los que usamos el imperativo (Ej.: *—¿Puedo abrir la ventana? — Sí, claro, ábrela, ábrela*) o en otros elementos no lingüísticos. Pueden tomar conciencia de que no basta con aprender las

palabras y expresiones sino que necesitan aprender a completar la información poniendo la atención en otros elementos comunicativos.

Uno de los modelos que ha tenido mayor éxito en la formación de profesionales en temas culturales ha sido el de GEERT HOFSTEDE. Su modelo se basó en datos obtenidos de empleados de IBM en 70 países a lo largo de 6 años, en el que planteó cuatro aspectos para clasificar las diferencias culturales: la distancia al poder, el grado de tolerancia a la incertidumbre, la tendencia de una sociedad hacia el individualismo o el colectivismo y la tendencia poner énfasis en roles característicos de género: masculinidad versus feminidad. Posteriormente, añadió la orientación de las actividades en el tiempo: culturas orientadas al corto o al largo plazo. Su modelo tuvo una gran repercusión en estudios posteriores, a pesar de que refleja una visión simplificadora y uniforme de las culturas y de que tomó como base y consideró válidos los datos obtenidos de los empleados de una única cultura organizativa (IBM).

También FONS TROMPENAARS, autor del campo de los negocios internacionales y la comunicación cultural, elaboró un modelo de siete dimensiones y el antropólogo CLYDE KLUCKHOHN, destacó por su modelo de orientación hacia los valores.

3.2. La aproximación émica

La aproximación émica se centra en el estudio de una sola cultura, plantea una visión desde dentro, con una activa participación de los actores, observador y observado y recoge el punto de vista de los actores. La estructura de esta aproximación no está establecida de antemano, sino que surge desde la cultura observada.

Nuestro planteamiento se acerca más a este tipo de aproximación, especialmente porque somos docentes en el contexto de la lengua y la/s cultura/s que enseñamos, pero sin desdeñar las aportaciones realizadas por los modelos éticos.

3.3. Estrategias didácticas

Con el fin de que los estudiantes alcancen los objetivos planteados y una comprensión crítica de los fenómenos culturales, consideramos que las siguientes estrategias didácticas, algunas basadas en las propuestas de XAVIER BESALÚ (2002), les ayudarán a conseguirlo.

3.3.1. Clarificación de valores y dilemas morales (Anexo- Actividad 1)

Pueden plantearse temas o historias polémicas que supongan la discusión sobre los valores implicados. Su objetivo es que cada individuo tome conciencia de lo que valora y la verifique la coherencia entre acción y creencias.

3.3.2. La comprensión crítica

Se presenta un texto, fotografía o dibujo, que plantea un conflicto o tema controvertido, fuente de discusión y cuyo objetivo consiste en intentar comprender puntos de vista diferentes.

3.3.3. *Deconstrucción de conceptos (Anexo – Actividad 2)*

Consiste en discutir conceptos como *puntualidad, ser directo, interrumpir*, en los que los participantes tienen que especificar cómo se entiende en su cultura, si es aceptable o no, con qué márgenes, en qué momentos y situaciones, con quién, etc.

3.3.4. *Uso de narraciones, cuentos, leyendas*

Los textos narrativos, el lenguaje simbólico, los mitos y leyendas ayudan a expresar valores y sentimientos (aspectos afectivos y cognitivos).

3.3.5. *Juegos de rol*

Adoptar el rol de otra persona, asumir otra personalidad o identidad ayuda en la comprensión crítica. Ej.: una negociación en la que los roles culturales (y personales) están definidos y hay que reflexionar sobre los comportamientos observados. Pueden designarse observadores externos que evalúen si ha habido una actitud dialogante y constructiva de «la tercera cultura» por parte de los actores.

4. CONCLUSIÓN

Dado que lo que realmente deseamos es que nuestros estudiantes alcancen una formación integral, deberíamos trascender el enfoque informativo y abocarnos en un enfoque formativo (SEELYE, 1984), procesual (SINGERMAN, 1988) basado en un aprendizaje experiencial, en el que el estudiante se convierte en un «etnógrafo» que observa, descubre, describe e intenta comprender el sistema de la otra cultura y el de la suya propia, en el apasionante camino hacia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural que lo convertirá en un competente «hablante intercultural».

Desde esta perspectiva, los fines de la competencia intercultural no se limitan al hecho de aprender cosas sobre los otros, ni aconsejan adoptar comportamientos o valores de la otra cultura como si fueran trajes que deben ponerse, sino que se centran en desarrollar la capacidad de comprender el sistema interpretativo del otro, en comunicarse respetuosamente con los otros, en relacionarse y establecer un diálogo con la alteridad sin dejar de lado la propia identidad cultural. Si consideramos que la cultura no solo se basa en el conocimiento compartido, sino en las formas compartidas de interpretación (KRAMSCH, 1991), desarrollar la capacidad para comprender los sistemas de interpretación y esquemas de expectativas de otra cultura en un verdadero diálogo con los de la nuestra, nos acercará al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BAZTÁN, A. 2004. *La cultura de las organizaciones*. Barcelona: Ariel, 312 p.
- AGUIRRE BAZTÁN, A. 1997. *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Eds. Bardenas, 273 p.
- BESALÚ, X. 2002. *Diversidad cultural y educación*. Barcelona: Síntesis, 256 p.
- CASRNIR, F. L. 1999. «Foundations for the Study of Intercultural Communication Based on a Third-Culture Building Model». *J. Intercultural Relations*, vol. 23, nº 1, pp. 91-116.
- CASTRO, M. D. y PUEYO, S. 2003. «El aula, mosaico de culturas». *Carabela*, nº 54. Monográfico: *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 59-70.
- ESADE, Copenhagen Business School y Wirtschaftsuniversität Wien. 2000. *International Negotiations in Spanish (INES projet)*. Proyecto europeo.
- HALL, E. 1972. *La dimensión oculta*. México: Ed. Siglo XXI, 280 p.
- INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE* <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> (consultado el 13/03/2017)
- KRAMSCH, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: OUP, 134 p.
- KRAMSCH, C. 2001 (ed. en español). «El privilegio del hablante intercultural». En BYRAM, M y FLEMING, M. (eds.). 1998, 2001 (edición en español), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP, pp. 23-37.
- SCHEIN, E. H. 1988. *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés, 336 p.
- SEELYE, H. N. 1984. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: NTC, 303 p.
- SINGERMAN, A. J. 1988. *Towards a New Integration of Language and Culture*. Middlebury: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages / Northeast Conference Reports, 164 p.
- TROMPENAARS, F. y HAMPDEN-TURNER, C. 2001. *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Business*. Londres: Brealey, 400 p.

ANEXO

Ejemplos de actividades

Actividad 1: Dilemas morales

Ud. trabaja como reputado crítico gastronómico en una revista de mucho prestigio en el sector. Su jefe le encarga un artículo sobre el restaurante de un gran amigo suyo. Ud. va a comer allí para evaluar el menú, pero uno de los platos no cubre sus expectativas. Usted se ve en la disyuntiva de:

escribir su artículo y expresar su evaluación real sin poner en riesgo su prestigio, el de la revista a la que representa y sin traicionar a sus fieles lectores, pero con el probable peligro de perder a su gran amigo, ya que puede perjudicarlo con la repercusión de su crítica.

no ser sincero en su crítica gastronómica para no perjudicar a su amigo, y poner en riesgo así su prestigio, el de la revista y su propio puesto de trabajo.

¿Qué opción elegiría? Argumente sus razones

Actividad 2: Deconstrucción de conceptos

DIFERENCIAS CULTURALES EN LOS NEGOCIOS

Imagina que tienes que explicar lo siguiente a personas que van a trabajar en tu país por un año o más. ¿Qué les contarías?

Antes de cualquier explicación, tendrías que definir los conceptos de la lista y aclarar los parámetros en los que se les puede dar los valores: «importante» o «poco importante». Es decir, explica primero el dónde, cuánto tiempo, cuánto, cuándo, por qué, con quién, qué es aceptable, qué es inaceptable...

Grupo 1

1. Puntualidad
2. Deshonestidad
3. Amabilidad
4. Contacto físico
5. Ser directo

Grupo 2

1. Hacer regalos
2. «Comisiones»
3. El proceso de una reunión
4. Cómo interrumpir en reuniones, negociaciones, etc.
5. Confianza

María LOMEÑA GALIANO et Carmen MARTÍN FERNÁNDEZ : « L'espagnol sur objectif professionnel dans les filières LEA-Traduction : une proposition didactique pour l'acquisition de la compétence interpersonnelle »

Université Paris Nanterre (France) / Universidad Jaume I (Espagne)

marialomena@gmail.com

Département LEA, Université Rennes 2 (France)

carmen.martin-fernandez@uhb.fr

Résumé :

L'enseignement des langues étrangères en *LEA-Traduction* cherche à initier les étudiants à la traduction en tant qu'activité professionnelle. Nous tâcherons de montrer dans cet article la situation actuelle de cette formation, les exigences spécifiques à la profession ainsi que les besoins en formation des étudiants qui se préparent à leur futur métier.

Nous avons élaboré une proposition didactique pour le développement de la compétence communicative nécessaire à l'exercice de la traduction en tant qu'activité économique. Plus précisément nous allons nous focaliser sur la compétence interpersonnelle, soit celle qui est mobilisée en milieu professionnel et qui comprend la capacité à agir en interaction avec d'autres professionnels qui participent au processus de traduction. Les activités que nous présentons ensuite ont été conçues à partir d'un double cadre méthodologique, nous avons ainsi articulé un enseignement par les tâches et un enseignement de la traduction par compétences.

Mots-clés : traduction, espagnol sur objectif professionnel, Langues Étrangères Appliquées (LEA), enseignement par les tâches, compétence traductrice.

Resumen:

La enseñanza de lenguas extranjeras en *LEA-Traducción* busca iniciar a sus estudiantes en el mundo de la traducción como actividad profesional. En el presente artículo expondremos la situación actual de los estudios, las exigencias particulares de la profesión, así como las necesidades formativas de los estudiantes que se preparan para ejercerla en un futuro.

Hemos diseñado una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa necesaria para ejercer la traducción como actividad económica. Nos centraremos en el desarrollo de la competencia interpersonal, aquella que representa la capacidad para interactuar con otros profesionales que participan en el proceso de traducción. Las actividades que presentamos a continuación han sido concebidas a partir de un doble marco metodológico: el enfoque por tareas y la enseñanza de la traducción por competencias.

Palabras clave: traducción, español con fines profesionales, Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA), enseñanza por tareas, competencia traductora.

1. INTRODUCTION

La traduction semble aujourd'hui un métier bien affirmé dans notre société occidentale où les échanges linguistiques internationaux s'imposent. Elle génère ainsi un chiffre d'affaires en hausse depuis 1995, selon les statistiques fournies par l'INSEE. En effet, la traduction ne se comprend plus comme il y a vingt ans. La mondialisation et le développement des nouvelles technologies produisent un flux d'information permanent, ce qui a un impact direct sur le volume de textes à traduire. Les exigences de célérité, l'introduction des outils d'aide à la traduction façonnent aussi la pratique professionnelle. De nouvelles manières d'exercer la traduction impliquent une remise en question des enseignements afin de s'adapter aux circonstances actuelles et à celles à venir.

La formation en traduction en France, en dehors des cursus proposés par l'ESIT et l'ISIT, qui ont institutionnalisé une formation professionnalisante dans les années 1950, correspond aujourd'hui aux départements de Langues Étrangères Appliquées (LEA). C'est une formation qui se veut à visée professionnelle et interdisciplinaire, et qui favorise l'insertion dans les différents métiers de la traduction (traducteur, rédacteur technique, réviseur, etc.).

Concernant les enseignements linguistiques au sein de cette filière, il se peut que le matériel ainsi que l'approche employés ne prennent pas en compte tous les aspects du métier de traducteur. Par conséquent, certains éléments de la réalité professionnelle sont négligés. En effet, dans l'enseignement spécialisé de langue étrangère (L2), l'accent est mis sur des buts spécifiques à des domaines professionnels : l'espagnol pour le tourisme, l'anglais des affaires, l'allemand des sciences de la santé, etc., mais aucune application concrète pour un public apprenti traducteur, qui, en plus d'être compétent dans le processus de transfert d'une langue à une autre, devra être capable de communiquer efficacement avec les autres personnes du processus, dont le client.

Cette publication cherche à faire une proposition didactique qui permettrait d'avancer dans la formation des traducteurs en LEA (dorénavant LEA-Traduction), plus concrètement dans l'apprentissage de l'espagnol (L2) dans le contexte de la traduction professionnelle et des échanges avec les clients. Pour cela, nous allons en premier lieu présenter une progression qui pourrait être établie dans l'acquisition des connaissances et habiletés que les étudiants, futurs traducteurs, devront développer en L2 pendant leur formation pour ensuite exposer notre proposition d'unité didactique qui vise l'acquisition des compétences communicationnelles entre le client et le traducteur (la compétence interpersonnelle).

2. LA TRADUCTION COMME SERVICE PROFESSIONNEL

L'acte de traduire est une opération qui peut se manifester sous plusieurs formes selon le contexte d'exercice et la finalité poursuivie. Il existe notamment des conceptions différentes de ce que signifie traduire dans un contexte académique universitaire. Certaines d'entre elles s'expliquent à partir des postulats que l'on retrouve dans la *Stylistique comparée* des Canadiens VINAY et DARBELNET qui, en 1958, ont défini la traduction comme « le passage d'une langue A à une langue B, pour exprimer une même réalité X » (1972 : 20). Pour eux, la traduction est « une pratique de la stylistique comparée » (*ibidem*). Le cadre de communication n'est pas pris en compte (client, tarif, finalité du texte traduit). Cette idée, certes traditionnelle, correspondrait à celle qui est véhiculée dans les cours de langue étrangère souvent appelés *médiation*, *thème* ou *version*. Ceux-ci portent sur des activités que l'on peut regrouper sous l'hyperonyme *traduction*.

Du point de vue de la traduction professionnelle, la conception des linguistes canadiens nous paraît restrictive. Comme le mentionnait MOYA (2004 : 23-24), un texte ne constitue pas une structure fermée, inamovible mais le lecteur participe de sa signification (et ainsi donc le traducteur en tant que lecteur). De cette manière pour un texte X il peut y avoir autant de traductions valables dans un cadre de réception X qu'il y a de personnes qui le traduisent.

D'autre part, la traduction, comme opération de transposition linguistique et culturelle, constitue aujourd'hui une activité économique qui devient particulièrement importante lorsqu'il s'agit des échanges commerciaux internationaux exigeant une communication multilingue. Former à la traduction dans cette perspective a une visée professionnelle et dépasse largement les frontières du textuel pour aborder des éléments caractéristiques de ce qui est une profession. Dans le présent travail, la traduction est comprise dans ce sens,

qu'elle soit enseignée au sein d'une institution pédagogique ou qu'elle soit pratiquée professionnellement en dehors. Nous partageons la conception de traduction de GILE quand il exprime que « *dans la vie extra-universitaire, la traduction [...], [d]ans la quasi-totalité des cas, [est] un service professionnel, dont la fonction est de faire connaître à des destinataires le contenu d'un texte écrit dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas, et ce à la demande d'un client et moyennant rémunération* » (GILE, 2005 : 9).

L'enseignement de la traduction comme service dans une formation professionnalisante vise à assurer aux étudiants les acquis fondamentaux et nécessaires à une pratique professionnelle.

Parler d'un service implique une synergie entre éléments et acteurs concernés : le client ou donneur d'ordre, le projet de traduction, le texte, le destinataire, la langue de départ et la langue d'arrivée, la rémunération, et bien évidemment le traducteur comme prestataire d'un service. Dans le contexte qui nous intéresse ici, le traducteur est amené à produire des textes écrits dans une langue différente de celle du texte original. Pour assumer cette tâche de façon satisfaisante et efficacement, il devra mobiliser des compétences spécifiques à l'exercice professionnel de la traduction qu'il aurait acquises lors de sa formation formelle -ou en son absence- lors de ses premières expériences en tant que professionnel.

2.1. La compétence traductionnelle

En ce qui concerne la formation en traduction spécialisée, de nombreux chercheurs en traductologie ont conçu des modèles didactiques fondés sur l'idée de compétence traductionnelle (CT).

En Espagne, l'équipe PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona (2001) sous la coordination de HURTADO ALBIR (1999, 2008) est devenue la référence dans le domaine. Elle mène depuis plusieurs années des recherches empiriques dans ce sens et elle propose un modèle d'apprentissage de la traduction professionnelle par tâches et par compétences. Dans leur modèle holistique, la CT est composée d'une série de sous-compétences reliées entre elles (sous-compétence bilingue, extralinguistique, instrumentale, professionnelle et stratégique).

Si nous allons sur le terrain français, pour GILE, cette compétence (2005 : 12) est composée de cinq sous-compétences dont une – d'après lui peu considérée dans la formation des traducteurs – porte sur les connaissances des aspects pratiques et commerciaux du métier (ou des métiers) de la traduction.

Il existe bien d'autres modèles qui partent de cette notion mais qui sont articulés autrement et sous d'autres dénominations. KELLY (2002 : 9) évoque d'autres modèles et les différences terminologiques en langue anglaise, à savoir *translator competence* (BELL, 1991), *translational competence* (PYM, 1992) et *translation competence* (TOURY, 1984, CAMPBELL, 1998). En français, LENZEN (2012) préfère parler de *compétence traductive*.

Cet intérêt porté à la compétence traductionnelle n'a pas été uniquement manifesté par les enseignants-chercheurs du milieu. Par exemple, depuis les grandes institutions européennes, un groupe d'experts de la DGT (Direction Générale de la Traduction), l'EMT ou l'European Master's in Translation, a également établi une définition et des types de compétences de traduction (EMT EXPERT GROUP, 2009). De même, nous constatons que depuis le secteur professionnel, le traducteur SAMUELSSON-BROWN (2010 : 2), auteur du très célèbre ouvrage *A Practical Guide for Translators* fait référence à ces mêmes

compétences, ici dénommées « translation skills », en les divisant de manière similaire aux auteurs déjà mentionnés.

Pour l'établissement des objectifs généraux et spécifiques de l'apprentissage et l'élaboration des programmes professionnalisants comme celui de LEA-Traduction, il nous semble pertinent de suivre la ligne tracée par ces auteurs. Dans le contexte qui nous occupe, cela permettrait de concevoir un programme complet, solide et cohérent avec la réalité professionnelle.

Partant des postulats du groupe PACTE, Dorothy KELLY (KELLY, 2002 : 14) élabore la définition suivante de la CT :

La compétence traductionnelle est la macro-compétence qui constitue l'ensemble des capacités, habiletés, savoirs et même attitudes dont disposent les traducteurs professionnels et qui interviennent dans la traduction, entendue comme activité experte. Celle-ci comprend des sous-compétences qui s'associent par la suite et qui, conjointement, sont nécessaires au succès de la macro-compétence.

De cette définition nous retenons la mise en valeur qu'elle fait de la composante professionnelle ou *expertale* de l'activité. Le modèle proposé par l'auteur comprend un total de sept sous-compétences, parmi lesquelles se trouve la sous-compétence interpersonnelle, qui fera plus précisément l'objet de la proposition didactique que nous présentons dans cet article :

1. Sous-compétence communicative et textuelle
2. Sous-compétence culturelle
3. Sous-compétence thématique
4. Sous-compétence instrumentale et professionnelle
5. Sous-compétence psychophysiologique
6. Sous-compétence interpersonnelle
7. Sous-compétence stratégique

Les trois premières sous-compétences se focalisent davantage sur des aspects comparatifs de la langue et de la culture impliquées, c'est-à-dire en rapport avec les problèmes de langue, de conventions textuelles (1), de compréhension des valeurs et croyances (2) ainsi qu'avec les connaissances thématiques qui permettent l'accès au sens du texte à traduire (3). Les trois suivantes portent sur le développement des aspects liés à la pratique professionnelle, tels que l'utilisation des applications informatiques, la gestion de bases de données terminologiques (4) la gestion du stress, la mémoire comme outil de travail (5) ainsi que l'attention et la capacité à se mettre en relation avec les différents professionnels du processus de traduction (6). Enfin, la sous-compétence stratégique comprend la mise en œuvre de tous les éléments nécessaires pour parcourir ce processus et ainsi savoir identifier et résoudre les problèmes du projet de traduction.

Il est important de souligner qu'un élément commun à ce modèle ainsi qu'à d'autres est l'imbrication des sous-compétences et le fait qu'elles soient entendues comme appartenant à un ensemble : la CT.

La proposition que nous allons développer maintenant porte sur l'acquisition de la sous-compétence interpersonnelle, mentionnée ci-dessous. Parmi tous les professionnels qui interviennent dans ce processus, nous allons nous concentrer uniquement sur la communication établie à plusieurs étapes (prise de contact, tarifs, délais, etc.) entre une

agence de services linguistique (plus précisément le chef de projet qui incarne le rôle de client) et le traducteur.

La sous-compétence interpersonnelle a été décrite de façon plus ou moins explicite par certains des auteurs cités ci-dessus (PACTE, KELLY et SAMUELSSON-BROWN) comme étant l'une des habiletés nécessaires à l'exercice professionnel de la traduction. Nous allons employer la terminologie et la définition que fait de celle-ci KELLY, à savoir *sous-compétence interpersonnelle* (2002, 2008), parce qu'elles prennent en compte le réalisme professionnel dans la conception des enseignements pour les apprentis traducteurs. Pour cette auteure, la sous-compétence interpersonnelle porte sur les capacités communicationnelles et relationnelles des traducteurs vis-à-vis des acteurs impliqués dans le processus de traduction, tels que les clients ou les experts dans les domaines auxquels appartient le texte à traduire. Ceci peut se traduire plus précisément par les capacités à travailler en équipe, à exposer des problèmes, des doutes ou à informer des décisions prises et à les justifier (*idem* : 249-250).

Bien entendu, ces intentions théoriques doivent pouvoir s'articuler dans un programme concret. En ce qui concerne notre proposition didactique, elle s'inscrit dans un parcours de LEA, plus particulièrement dans la filière LEA-Traduction. Dans les lignes qui suivent et avant d'exposer notre travail, nous allons décrire brièvement le cadre institutionnel de la filière ainsi que le profil de l'étudiant en tant que futur professionnel de la traduction.

3. LA TRADUCTION AU SEIN DES DÉPARTEMENTS *LANGUES ÉTRANGÈRES APPLIQUÉES* (LEA)

Les départements *Langues Étrangères Appliquées* (LEA) ont vu le jour dans les années 1970. Ces études à vocation interdisciplinaire organisent les enseignements autour d'au moins deux langues étrangères et de matières dites « d'application ». C'est l'interdisciplinarité ainsi que la multiplicité de débouchés en lien avec les langues étrangères qui suscitent l'intérêt de nombre de candidats qui tentent d'intégrer ces filières en France. En fonction des matières d'application offertes, la spécialisation est faite vers un domaine ou un autre : commerce international, tourisme, relations internationales ou traduction sont les parcours les plus répandus.

Normalement, chaque département propose deux itinéraires dont l'un peut viser la traduction professionnelle. Par exemple, des départements LEA existant en France, dix proposent l'étude de la traduction en licence sous des intitulés tels que *traduction professionnelle / traduction spécialisée / traduction et communication multilingue / langue et traduction* ou autres. Dans certaines universités, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, il est possible de commencer le cursus spécialisé en première année, en deuxième année ou en troisième et dernière année de licence⁸. À titre d'exemple, en 2016 à l'université Aix-Marseille la formation LEA est organisée autour d'un socle commun généraliste et ce n'est qu'en LEA3 que les étudiants ont le choix parmi quatre itinéraires : les *Affaires*

⁸ Les informations qui apparaissent dans les annexes n° 1 et n° 2 ainsi que sur la figure n° 1 ont été tirées des plans de formations publiés sur les sites Web des universités correspondant à l'année scolaire 2015-2016. Elles sont donc sujettes à des modifications si un changement de maquette s'effectue prochainement. Étant donné que les programmes de formation sont peu détaillés, une enquête auprès des formateurs intervenants devrait être menée afin de recueillir des informations complémentaires.

internationales, la *Gestion des projets et outils de communication*, *LEA Europe* et la *Traduction professionnelle*. L'Université Rennes 2, quant à elle, dispense l'enseignement de la traduction à partir de LEA2 même si en LEA1 tous les étudiants sont obligés de suivre un cours d'initiation à la traduction (intitulé « méthodologie disciplinaire ») dans lequel ils vont avoir un premier contact avec les compétences propres, mais non exclusives, à la discipline.

Figure n° 1
Licence LEA mention Traduction⁹

| Université | Intitulé de la formation | Début en |
|---|---|----------|
| Aix-Marseille | Traduction professionnelle | LEA3 |
| Cergy Pontoise | Traduction | LEA2 |
| Université des Antilles et de la Guyane - Pôle Guadeloupe | Industrie des langues et traduction spécialisée | LEA2 |
| Lorient - Université de Bretagne sud | Traduction juridique | LEA1 |
| Mulhouse - Université de Haute Alsace | Traductions Scientifiques et Techniques (TST) | LEA1 |
| Université de Nice-Sophia Antipolis | LEA Traduction | LEA3 |
| Paris 7 - Diderot | Langues et métiers de la traduction | LEA1 |
| Rennes 2 - Université de Haute Bretagne | Traduction et communication multilingue | LEA2 |
| Strasbourg | Traduction spécialisée | LEA3 |
| Toulon | Langue et Traduction | LEA2 |

D'autres universités ne proposent une spécialisation à ce métier qu'au niveau Master. En effet, le département de Brest oriente à ce niveau son enseignement au métier de *rédacteur/traducteur* et celui de l'université de Bourgogne, à Dijon, offre une spécialisation en *Traduction multimédia* (traduction audiovisuelle et localisation). Nous tenons de même à préciser que tous les départements proposant une formation initiale en traduction en licence ne donnent pas la possibilité de poursuivre en Master. C'est le cas à Toulon. En somme, ces exemples montrent qu'il n'existe pas de cursus classique LEA. Voir l'annexe n°1 à propos des Master-Traduction en France.

La traduction dans ce cadre pédagogique est conçue comme un exercice « à visée professionnelle » aussi dénommée « traduction pragmatique », « traduction fonctionnelle » ou « traduction spécialisée » entendue comme processus, produit et service. Comme l'avance GUIDÈRE (2010 : 115), elle « désigne l'acte de traduire ponctuel, tributaire d'une finalité précise et ayant une visée professionnelle ». Tous ces éléments, qui la différencient d'autres conceptions de la traduction, font que son enseignement en LEA s'est progressivement éloigné de celui de la traduction pratiquée couramment dans les filières LLCER (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales).

⁹ Les universités de Grenoble, Le Mans, Lille 3, Lyon 2, Montpellier 3, Paris 3 et Saint Étienne préparent également à des emplois dans le secteur de la traduction, d'après ce qui peut être compris dans les plaquettes de présentation de la formation. Cependant les itinéraires sont organisés en fonction des langues et non pas par domaine de spécialisation.

Pour cette raison, la traduction à vocation professionnelle a su se faire progressivement une place et cela a eu logiquement un effet sur l'organisation des enseignements appliqués. Il est prévu, dans la mesure du possible et depuis une vision fonctionnaliste, d'approcher la réalité du milieu professionnel des étudiants moyennant la réalisation de projets de traduction avec des textes sources susceptibles d'être l'objet d'une traduction dans un cadre extra-universitaire, ou en incorporant des activités de recherche documentaire ou terminologique. De même, des intervenants extérieurs qualifiés sont intégrés dans les enseignements à titre occasionnel ou pendant toute l'année scolaire, ce qui complète une formation plus académique.

4. UN ESPAGNOL L2 DESTINÉ AUX APPRENTIS TRADUCTEURS

La maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères ainsi que de la langue maternelle constitue la condition première à l'exercice professionnel du traducteur (même si elle n'est pas la seule, comme nous l'avons mentionné plus haut). En effet, les langues de travail ne sont mobilisées que pendant l'acte de traduire à proprement dit, c'est à dire lors du transfert d'un texte en langue A (l'espagnol, par exemple) à un texte en langue B (le français, par exemple). Mais elles sont aussi langues actives en amont et en aval de cet acte, depuis le moment où le traducteur se voit proposer une commande jusqu'à ce que cette commande soit terminée et envoyée au client.

La langue étrangère ou L2 (ici l'espagnol) pour le traducteur est donc son outil de travail au quotidien qui se présente lors de deux étapes différenciées :

- l'espagnol *employé dans l'acte de traduire*, que ce soit vers sa langue maternelle ou vers sa langue étrangère ;
- l'espagnol *employé dans la communication* dans son milieu professionnel.

Comme nous l'avons dit précédemment, l'enseignement de la traduction semble trouver actuellement sa place dans les universités françaises (quoique de façon peu homogène, il faut le dire). Les contenus des matières propres à l'itinéraire *LEA-Traduction* cherchent à s'adapter aux besoins réels, aux exigences du marché. Or, d'après notre expérience dans un département de LEA et après avoir pris connaissance des maquettes publiées sur les sites des universités, nous avons constaté qu'il y a très peu de différences entre l'enseignement des langues destiné aux apprentis traducteurs et ceux destinés à un autre public, par exemple les étudiants des filières axées sur l'économie ou le commerce international)

Résultat : les objectifs et contenus de la L2 pour traducteurs se confondent avec les objectifs et contenus de la L2 pour d'autres publics, par exemple les étudiants de commerce international. Ce fait peut s'interpréter comme un manque d'attention à leur spécificité, du moins explicite.

Ainsi, comment pourrait-on organiser les enseignements de la L2 destinés aux étudiants du parcours *LEA-Traduction* ?

Au moment de la conception d'une telle formation, il ne faut toutefois pas oublier que l'exercice de traduction dans ce contexte va au-delà d'une activité de compréhension et de reformulation linguistique dans une perspective linguistique comparatiste. En effet, d'autres compétences que l'on peut qualifier de « plus professionnelles » doivent y être prises en compte dans le but de compléter une formation linguistique. L'ensemble fournira les outils

nécessaires pour que le jeune diplômé soit prêt à intégrer le marché du travail, ce qui, après tout, est le but ultime d'une formation « professionnalisante ».

En tenant compte du fait que la licence en France a une durée de trois ans et que, dans la plupart des départements de LEA, la filière Traduction n'est proposée qu'en deuxième année, la progression des contenus de la L2 pourrait s'effectuer comme suit :

- À un premier niveau, soit LEA1 et LEA2, consacrer les cours de langue à l'acquisition et au perfectionnement des sous-compétences qui interviennent directement dans l'acte de traduire, comme processus cognitif et comme produit : on apprend à traduire. À ce stade, l'accent pourrait être mis davantage sur les sous-compétences linguistiques, communicatives, de transfert et textuelles. Ce que précédemment nous avons appelé *l'espagnol employé dans l'acte de traduire*.
- À un deuxième niveau, en fin de parcours, soit LEA3 et Master, considérer l'étudiant en tant que futur professionnel d'une activité économique et sociale. Les cours de ce niveau seraient articulés autour de l'acquisition et du perfectionnement des sous-compétences professionnelles, stratégiques, interpersonnelles, et psychophysiologique. Ce que précédemment nous avons défini comme *l'espagnol employé dans la communication professionnelle*.

Après avoir formulé et justifié la planification des études et après avoir posé le cadre théorique et méthodologique, nous allons exposer notre proposition didactique.

5. POUR UNE ACQUISITION DE LA SOUS-COMPÉTENCE INTERPERSONNELLE DANS LA FILIÈRE LEA-TRADUCTION

La proposition que nous présentons ci-dessous se focalise davantage sur l'acquisition de la sous-compétence interpersonnelle, à savoir l'habileté du traducteur à communiquer et à agir avec les autres acteurs du processus afin de traiter des questions, résoudre des problèmes, ou travailler en équipe (KELLY, 2008).

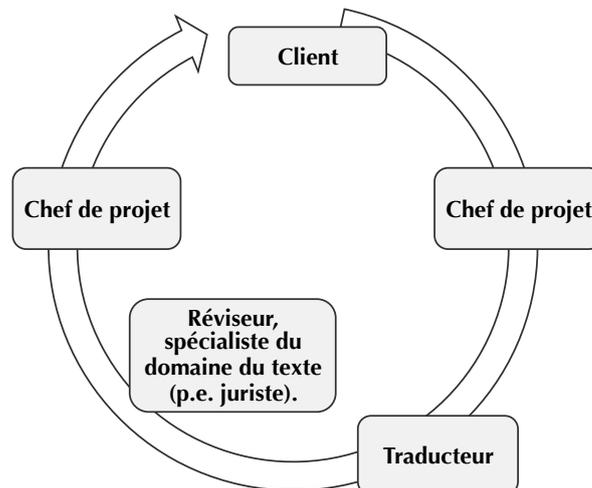
Il est nécessaire de rappeler que les sous-compétences regroupées sous la compétence traductionnelle sont imbriquées. C'est pour cette raison que même si un enseignement a pour but l'acquisition d'une sous-compétence en priorité (ici, par exemple l'interpersonnelle), d'autres y interviendront de manière transversale. Pourtant nous considérons qu'il serait convenable d'établir une hiérarchie ou une progression pour l'apprentissage des compétences en général, et en L2 en particulier.

Si nous comprenons la traduction professionnelle comme activité économique dans laquelle interviennent différents acteurs, il s'avère essentiel de prendre en compte les spécificités de ces autres acteurs dans la conception des unités didactiques, des activités. Par exemple, il existe deux modèles de gestion de projets de traduction soit par agence, où la gestion de la commande du début à la fin est assurée par un chef de projet, par un ou plusieurs traducteurs, par des relecteurs, etc., soit par un traducteur indépendant qui incarnerait plusieurs rôles.

Dans le travail que nous avons élaboré, nous nous sommes fondées sur un schéma simple de gestion qui peut être facilement modulable. En effet, à partir de celui-ci, d'autres contenus pourront être intégrés en fonction des nécessités pédagogiques du cadre de formation dans

lequel le cours s'inscrit. Pour une mise en pratique de notre proposition dans un Master orienté vers la traduction audiovisuelle, il faudrait adapter les tâches et intégrer aux situations simulées d'autres acteurs de la chaîne de production du produit audiovisuel. Au contraire, dans un Master orienté vers la traduction littéraire, le nombre d'acteurs serait plus réduit.

Figure n° 2 Acteurs dans le processus de traduction



Au nom d'un particulier ou d'une entreprise, le « donneur d'ouvrage », en jargon traductologique (GOUADEC, 1990 : XIV), demande un service de traduction à une agence. Il communique avec le chef de projet pour établir les conditions dudit service. À partir de là, le traducteur et le chef de projet restent en contact permanent. La communication peut être établie à différents niveaux parce que d'autres professionnels pourraient être amenés à y participer, c'est le cas des réviseurs si ce n'est pas le traducteur ou le chef de projet qui incarnent ce rôle, ou éventuellement des experts dans le domaine thématique sur lequel porte le texte à traduire qui pourraient éclairer le traducteur sur certains points (juriste, médecin, par exemple). La prestation est achevée au moment de la remise au client du texte définitif traduit.

Dans toutes les étapes du processus de gestion de traduction, il est essentiel de garantir une communication efficace entre :

- le chef de projet et le client ;
- le traducteur (employé par une entreprise, qu'il soit indépendant ou pas) et le client ;
- le traducteur et le réviseur ;
- le traducteur et d'autres professionnels éventuellement requis.

Le bon déroulement de cette communication dans l'ensemble du processus (professionnel) d'une traduction est très important par exemple en termes de qualité. Comme le souligne la Société française des traducteurs (SFT), « Il y a mille façons de planter une traduction » et l'une d'entre elles viendrait des ambiguïtés (textuelles, de délai, etc.) que le traducteur n'a pas cherché à éclairer (SFT, 2011).

Étant donné l'importance, d'après nous, d'aborder ce type de communication entre les acteurs présents lors de l'élaboration d'une traduction dans une entreprise (qu'elle soit unipersonnelle ou une grande entreprise), nous avons voulu préparer une proposition

didactique pour pouvoir aborder certaines de ces situations de communication spécifiques. Le travail cherche à permettre à l'étudiant de communiquer de façon efficace dans le processus de traduction professionnelle.

Puisque nous nous intéressons à des scénarios réels par le biais d'exercices en accord avec la réalité des traducteurs, la **méthodologie** qui, à nos yeux, s'avère la plus adaptée pour développer ce type de compétence est l'approche par tâches. En effet, elle donne la priorité au sens plutôt qu'à la forme (NUNAN, 1989 : 11). Il s'agit d'une approche assez répandue dans l'enseignement de la traduction et les étudiants sont en général habitués à travailler de cette manière.

Ainsi, pour la mise en œuvre de cette tâche, nous devons respecter et prendre en compte les quatre caractéristiques essentielles, décrites par ZANÓN (1990) :

- elle représentera des processus de communication de la vie réelle ;
- elle pourra être reconnue comme une « unité d'activité » en classe ;
- elle vise l'apprentissage de la langue ;
- elle sera réalisée avec un objectif ;
- une structure et une séquence de travail.

Quant au **contexte pédagogique**, comme nous l'avons évoqué précédemment, nous inscrivons notre proposition dans la filière *LEA-Traduction*. Pour que la pratique de cette sous-compétence soit effective, il est nécessaire que les étudiants possèdent quelques connaissances préalables sur l'exercice de la traduction et la gestion de projets. C'est pourquoi nous avons considéré que notre proposition devait être adressée à des étudiants de niveaux de formation avancés. Nous pensons tout particulièrement à un **public-étudiant** de LEA3. Toutefois, étant donné qu'il n'existe pas d'itinéraire classique ou commun en LEA, les contenus peuvent faire l'objet d'aménagements en fonction des maquettes élaborées par le département. C'est-à-dire qu'il est possible de les intégrer dans un cours de L2 ou plus tard, en Master.

Les étudiants de LEA3 sont censés avoir atteint un niveau B2 en langue espagnole¹⁰ et connaître un certain nombre de notions liées à l'exercice de la profession dans laquelle ils souhaitent se spécialiser. Ceci dit, d'après notre pratique enseignante, nous constatons que le niveau de langue dans le groupe est hétérogène. Cela viendrait du fait que certains ont eu l'occasion de partir à l'étranger en voyage-loisir, d'autres ont réalisé des séjours courts ou longs pour faire des études, mais tous n'ont pas fait le choix d'une destination hispanophone. Malgré cela, la nature propre de la méthodologie d'apprentissage par tâches mais aussi la transversalité des activités proposées permettront l'intégration de différents aspects de la langue et de la profession et son adaptation en fonction du niveau du public, notamment pour ce qui est de la tâche finale.

Pour la conception des unités, nous avons eu recours à des situations du quotidien d'un traducteur professionnel. Notre expérience extra-universitaire dans le domaine ainsi que l'aide des collègues traducteurs en activité aujourd'hui nous ont permis de construire un **matériel** authentique et d'actualité.

¹⁰ Aucune évaluation de la compétence linguistique n'est envisagée à la fin de chaque année.

Les activités pour développer la compétence interpersonnelle pourraient être organisées autour de sept unités didactiques à partir du schéma de communication d'une entreprise de services de traduction (cf. Figure n° 2) et qui correspond aux étapes « de production » d'une traduction depuis la réception d'une commande du projet de traduction qui déclenche une négociation avec le(s) client(s) jusqu'à la remise de la version finale de celui-ci.

Ci-dessous la planification des contenus pour l'acquisition-apprentissage de la compétence interpersonnelle, telle qu'elle sera présentée aux étudiants :

- UNIDAD 1. Responder a una solicitud de proyecto de traducción.
- UNIDAD 2. La entrevista con el cliente: saber informar sobre el trabajo del traductor.
- UNIDAD 3. La negociación: presupuesto, plazos y otras condiciones del servicio.
- UNIDAD 4. Gestión de un proyecto de traducción I: la búsqueda de traductores.
- UNIDAD 5. Gestión de un proyecto de traducción II: los mensajes de indisponibilidad.
- UNIDAD 6. Gestión de un proyecto de traducción III: los problemas ligados al encargo.
- UNIDAD 7. Finalización y entrega del producto final. Fidelización de clientes.

Nous allons présenter maintenant l'unité 5 : la gestion d'un projet de traduction, plus particulièrement les messages d'absence. Cette unité a été réalisée avec des étudiants de LEA3 du département LEA (parcours *LEA-Traduction*) de l'Université Rennes 2 avec des résultats très satisfaisants.

5.1 Unidad 5. La gestión de un proyecto de traducción II: los mensajes de indisponibilidad (e-mails/contestador)

5.1.1 Introduction à l'UNITÉ

Nous avons conçu une unité didactique avec un découpage séquentiel de sept tâches et une tâche finale. L'objectif final serait que l'étudiant puisse gérer une situation assez habituelle comme celle de la production d'un message écrit et vocal en cas d'absence. Toutes les tâches ont été créées de manière progressive, cherchent à mobiliser les compétences communicatives et certaines offrent un soutien linguistique afin de corriger des erreurs récurrentes chez les étudiants d'espagnol francophones. Parmi les sept tâches, la n°3 est conçue comme une tâche intermédiaire afin de préparer les étudiants à la tâche finale.

En ce qui concerne le matériel employé lors des différentes tâches les étudiants utiliseront des outils divers : des ordinateurs (personnels ou ceux de l'université), des micros pour s'enregistrer et des écouteurs, le *moodle* du cours ainsi que des fiches en papier plus classiques.

Enfin, ces sept tâches auront toutes une durée totale de trois heures distribuées en trois sessions de Travaux Pratiques (TP), des cours accueillant 20 étudiants maximum.

5.1.2 Développement de l'UNITÉ

TÂCHE 1

Introduction aux messages d'absence
Introducción a los mensajes de indisponibilidad

- Introduire les fonctions des messages d'absence et les identifier dans le processus de traduction.
- Mettre en valeur l'importance de la bonne rédaction.

La tâche démarrera avec la présentation de messages réels de traducteurs, où ils devront identifier la raison de chacun ainsi qu'évaluer leur qualité par rapport à l'expression, à la ponctuation ou à la pertinence.

TÂCHE 2

L'importance de la bonne rédaction
La importancia de la buena redacción

- Faire réfléchir l'étudiant sur les erreurs dans la L2 lors de la rédaction des e-mails.
La tâche consistera à lire trois messages et à repérer les erreurs les plus récurrentes chez les francophones à l'aide d'une fiche de correction annexe.

TÂCHE 3

Variété dans l'expression de la langue étrangère
Variedad en la expresión de la lengua extranjera

- Prendre conscience des erreurs les plus récurrentes chez les francophones dans l'expression écrite en espagnol.
- Renforcer des aspects de la compétence linguistique (variété dans l'expression écrite).
- Saisir les différences socio-culturelles en rapport avec les horaires ouvrables d'un pays à un autre.
La dynamique se fera en binômes et les étudiants devront écrire un court message d'absence en suivant des consignes spécifiques.

TÂCHE 4

La différence entre les messages vocaux et les e-mails
La diferencia entre los mensajes de voz y los e-mails

- Identifier les différences entre un message écrit (un email) et un message vocal (répondeur).
La tâche partira d'une mise en commun des différences entre les messages écrits et oraux, et deux documents audio dans lesquels les étudiants devront identifier les formules en début et fin de message, et d'autres informations comprises dans le corps du message.

TÂCHE 5

L'intonation dans les messages de répondeur
La entonación en los mensajes de contestador

- Reconnaître l'importance de l'intonation des messages vocaux.
La tâche se sera focalisée sur la pratique de l'intonation (parler de façon souriante, sérieuse, ...). Cet exercice servira à repérer les erreurs les plus communes ainsi qu'à pratiquer l'intonation dans les messages vocaux.

TÂCHE 6

La reformulation en langue étrangère
La reformulación en lengua extranjera

- Développer la flexibilité dans l'expression du temps.
- Éviter les calques de structure liés à la langue maternelle.
La tâche consistera à paraphraser plusieurs fois une phrase en espagnol.

TÂCHE FINALE

Prévenez vos clients de votre absence
Avisa a tus clientes de tu indisponibilidad

- Produire dans la L2 deux messages d'absence sous forme d'e-mail et de message vocal (répondeur) adressés à des clients et d'autres professionnels.
Activité de production orale et de production écrite en espagnol qui pourrait être l'objet d'une évaluation de contrôle continu (tâche expliquée en détail ci-dessous cf.5.1.3).

5.1.3 Un exemple de tâche finale pour l'acquisition de la compétence interpersonnelle

En cohérence avec la problématique de l'UNITÉ 5 (les messages d'absence), nous proposons comme tâche finale l'élaboration d'un message vocal et d'un e-mail destinés à des clients potentiels qui pourraient contacter le traducteur ou le chef de projet pour les prévenir de leur absence.

Voici la fiche de la tâche finale pour l'enseignant :

TÂCHE FINALE

Prévenez vos clients de votre absence
Avisa a tus clientes de tu indisponibilidad

1. Objectif de la tâche :

Produire dans la L2 deux messages d'absence sous forme d'e-mail et de message vocal (répondeur) adressés à des clients et à d'autres professionnels.

2. Matériel :

Les étudiants peuvent se servir du matériel produit et corrigé lors des tâches d'entraînement précédentes.

Écouteurs, enregistreur vocal, et la « *Ficha TAREA FINAL: Personalizar mensaje profesional de indisponibilidad* » [Voir Annexe n° 3]

[Ce document de travail pour l'étudiant se trouve en annexe. Il sert d'orientation pour la réalisation de la tâche finale.]

3. Déroulement :

À partir des tâches précédentes les étudiants doivent élaborer un courrier électronique automatique pour prévenir d'une absence ainsi qu'un message oral destiné à être enregistré sur une boîte vocale personnelle. Le motif de l'indisponibilité devra être le même pour le message écrit que pour le message oral.

En ce qui concerne le courrier électronique il devra comprendre au moins les éléments suivants : formules de politesse en début et fin de message, raison de l'absence, signature. Quant au message vocal, il devra être d'une durée approximative de 25-35 secondes. Il devra être enregistré et envoyé au *moodle* du cours.

Les étudiants devront choisir entre le rôle de chef de projet ou celui de traducteur. Ils devront expliquer la raison de cette absence ainsi que proposer une solution au client, qui pourra être «llámenos más tarde», «le llamaremos en cuanto escuchemos su mensaje», ou bien «contacte con la persona X si se trata un proyecto urgente».

4. Évaluation de la tâche finale :

Partant du modèle de HURTADO ALBIR (2008 : 42) nous avons déterminé trois niveaux dans l'acquisition des objectifs à atteindre lors de la tâche finale et en lien avec les objectifs des tâches précédentes, à savoir : Bon niveau/niveau moyen/niveau insuffisant.

À titre d'exemple, l'évaluation pourra porter sur la compréhension et mise en pratique des différences concernant les codes d'un message oral et un message écrit, sur la clarté dans l'expression orale et écrite en L2, sur l'adaptation des messages aux conventions propres du domaine et du registre de la situation simulée.

Si l'on restitue l'ensemble du cursus dans notre cadre d'enseignement, à savoir un cours de LEA3 d'une durée d'un semestre, nous pourrions concevoir la tâche finale de chaque unité comme faisant partie de l'évaluation de contrôle continu, dans le cas où le contexte institutionnel l'exigerait.

6. CONCLUSIONS

La traduction spécialisée et professionnelle occupe une place centrale au sein des départements de LEA dont la finalité est de former les étudiants à un ou plusieurs métiers liés à la traduction. Dans l'organisation des contenus, il serait souhaitable de réfléchir aux compétences et aux exigences de la profession de façon à s'adapter (nous, formateurs) aux besoins auxquels les apprentis traducteurs devront répondre lors de leur insertion sur le marché.

Nous avons vu que la L2 s'avère un outil premier de travail pour un traducteur. Pour cette raison, nous avons porté notre attention sur l'usage de la L2 en milieu professionnel pour communiquer efficacement avec les interlocuteurs auxquels a affaire le traducteur. Il nous semble que cette spécificité ne devrait pas être ignorée dans la planification des maquettes. Cette problématique nous a conduites à penser un programme en prenant en compte les spécificités de la formation *LEA-Traduction* et les enjeux du milieu professionnel de manière à fournir des enseignements efficaces parce qu'adaptés. Plus précisément, dans cet article, nous avons voulu aborder la communication propre à la discipline : la langue dans le métier de la traduction.

Nous estimons qu'un enseignement-apprentissage de la L2 pour les traducteurs qui part de la compétence traductionnelle et d'une approche par tâches s'avère plus qu'approprié pour les raisons suivantes. D'une part, la connaissance de la compétence traductionnelle et le développement des sept sous-compétences, tout particulièrement la compétence interpersonnelle, permettent d'adapter les cours de langues aux besoins spécifiques des étudiants. Ces unités d'activités correspondent parfaitement au quotidien d'un traducteur et elles permettent d'élargir les connaissances de l'ensemble du métier grâce à l'imbrication des compétences.

D'autre part, la mise en œuvre d'une approche par tâches nous a permis de réaliser un enseignement de la compétence interpersonnelle par le biais de tâches langagières dans un cadre souple, communicatif et qui favorise l'autonomie de l'étudiant dans l'utilisation de la L2 de son futur métier.

En somme, le fait de réaliser des tâches réelles implique une inscription dans la durée : l'étudiant pourra éventuellement les mettre en pratique en dehors du contexte universitaire, dès ses premières expériences dans le milieu, par exemple pendant son stage professionnel. Ainsi, à l'issue de la tâche intermédiaire (n° 3) et de la tâche finale les résultats seront palpables et en lien avec la réalité d'un traducteur en activité, ce qui joue un rôle important pour la motivation.

7. BIBLIOGRAPHIE

BELL, Roger T. 1991. *Translation and Translating. Theory and Practice*. Londres/New York: Longman, col. Applied Linguistic and Language Study, 298 p.

CAMPBELL, S. 1998. *Translation into the Second Language*. Londres/New York : Longman, 208 p.

EMT EXPERT GROUP. 2009. « Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication ». Bruxelles : Commission Européenne. <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf> (consulté le 5 août 2016)

GILE, D. 2005. *La traduction: la comprendre, l'apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France, 278 p.

GOUADEC, D. 1990. *Le Traducteur, la traduction et l'entreprise*. Paris : AFNOR, 181 p.

GUIDÈRE, M. 2010. *Introduction à la traductologie*. Bruxelles : De Boeck 2^o éd., 269 p.

HURTADO ALBIR, A. 1999. « La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico ». *Perspectives*, vol. 7, n^o 2, pp. 177-188.

HURTADO ALBIR, A. 2008. « Compétence en traduction et formation par compétences ». *Dans TTR : Traduction, terminologie, rédaction*, vol. 21, n^o 1, pp. 17-64.

KELLY, D. 2002. « Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular ». *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, vol. 1, pp. 9-20.

KELLY, D. 2008. « Realismo profesional y progresión pedagógica: una propuesta de criterios para la selección de materiales para la formación de traductores ». *Trans, Revista de Traductología*, n^o 12, pp. 247-258.

LENZEN, T. 2012. *Traductologie pour LEA. Anglais, Allemand, Français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Col. Didact Langues étrangères appliquées, 265 p.

MOYA, V. 2004. *La selva de la traducción*. Madrid : Cátedra. 248 p.

NUNAN, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 211 p.

PACTE 2001. « La competencia traductora y su adquisición ». *Quaderns. Revista de Traducció*, vol. 6, pp. 39-45.

PYM, A. 1992. « Translation error analysis and the interface with language teaching ». *Dans DOLLERUP, C. et LODDEGAARD, A. (éds.), Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent, and Experience*. Amsterdam : John Benjamins, pp. 279-290.

SAMUELSSON-BROWN, G. 2010. *A Practical Guide for Translators*. Edition 5. Bristol, New York, Ontario : Multilingual Matters, 179 p.

SOCIÉTÉ FRANÇAISE DES TRADUCTEURS. 2011. *Traduction - Faire les bons choix*. <https://www.sft.fr/clients/sft/telechargements/file_front/44401_SFTt_lesbonschoix.pdf> (consulté le 5 août 2016)

TOURY, G. 1984. « The notion of “native translator” and translation teaching ». Dans WILSS W. et THOME G. (éds.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlusswert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*. Tübingen : Narr, pp. 186-195.

VINAY, H.-P. et DARBELNET, J. 1972. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier, 331 p.

ZANÓN, J. 1990. Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Dans *CABLE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, n° 5, pp. 19-28. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon03.htm> (consulté le 5 août 2016)

ANNEXES

Annexe n° 1

Tableau récapitulatif des formations LEA-Traduction niveau Master

| Université | Intitulé de la formation |
|---|--|
| Aix- Marseille | Traduction professionnelle LEA |
| Brest | Master Rédacteur / Traducteur |
| Dijon - Université de Bourgogne | Langues Appliquées Traduction Multimédia (TAV/Localisation) |
| Grenoble | Master Langues étrangères appliquées, spécialité Traduction spécialisée multilingue |
| Lille 3 | Master Traduction Spécialisée Multilingue (TSM) |
| Université de Lorraine - Metz et Nancy | Technologies de la traduction |
| Lyon 3 | Traducteur commercial et juridique |
| Montpellier 3 | Master LEA parcours Traduction |
| Mulhouse - Université de Haute Alsace | Master en Traductions Scientifiques et Techniques (TST) |
| Université de Nice | Traduction Rédaction d'Entreprise (Master 2) Traduction, Sous-titrage, Doublage (Master 2) |
| Paris 3 | Traduction et terminologie juridiques et financières |
| Paris 7 | Industrie de la langue et traduction spécialisée (ILTS) Langues de spécialité, corpus et traductologie (LSCT) (Recherche) Médiation-Interprétation sociale et commerciale (MISC) |
| Rennes 2 - Université de Haute Bretagne | Métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia |
| Saint-Etienne | Traduction et interprétation - Métiers de la Rédaction et de la Traduction (MRT) |

Annexe n° 2**Tableau récapitulatif des formations en dehors du cadre LEA niveau Master**

| Université | Intitulé de la formation |
|---|--|
| Cergy Pontoise | Traduction et interprétation parcours traduction économique et juridique |
| Lille 3 | - Métiers du lexique et de la traduction : Traduction et adaptation cinématographique (TAC) - Métiers du lexique et de la traduction : Traduction juridique et technique (JET) - Métiers du lexique et de la traduction (anglais/français) |
| Lyon 2 | Traduction et interprétation |
| Paris Nanterre | Traduction anglaise spécialisée |
| Strasbourg | Master Langues et inter culturalité - Web, ingénierie des langues, traduction : CAWEB |
| Toulouse 2 | Master de Traduction, Interprétation et Médiation linguistique (quatre parcours) |
| ITIRI – Strasbourg | Traduction littéraire Traduction audiovisuelle et accessibilité Traduction professionnelle, domaines de spécialité |
| ISIT | Master en Management, Communication et Traduction |
| ESIT (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3) | Master professionnel : Traduction éditoriale, économique et technique |

Annexe n° 3**Ficha TAREA FINAL: *Personalizar mensaje profesional de indisponibilidad***

| FICHA: PERSONALIZAR MENSAJE PROFESIONAL DE INDISPONIBILIDAD | |
|---|--|
| Rol (gestor de proyectos/traductor) | |
| Motivo de la indisponibilidad | |
| Solución al cliente | |

Carmen LÓPEZ FERRERO: «Evaluar la competencia discursiva en el español de los negocios»¹¹

Universitat Pompeu Fabra (España)
carmen.lopez@upf.edu

Resumen:

Avanzamos en la descripción de los saberes de tipo funcional, interpersonal y textual que se requiere dominar en los géneros del discurso comercial que recibe un ciudadano hispanohablante. Con este fin, identificamos las semejanzas y diferencias existentes en las formas de comunicación de dos contextos distintos, el digital y el impreso, para evaluar y poder enseñar la competencia discursiva que caracteriza los textos auténticos estudiados. Los resultados muestran que las diferencias funcionales no son relevantes en la comunicación en papel y la electrónica, pero sí lo son las formas de relación interpersonal y textual: en los medios electrónicos se emplean elementos déicticos para acercarse al cliente y fidelizarlo, y cambian las formas de cortesía habituales de los textos impresos; además, la composición textual electrónica es menos «letrada» al apoyarse más en recursos visuales.

Palabras clave: competencia discursiva, evaluación, español de los negocios, trabajo por conceptos.

Résumé :

Notre objectif est de décrire les savoirs de type fonctionnel, interpersonnel et textuel que l'on doit maîtriser dans les genres du discours commercial en langue espagnole. C'est dans ce but que nous avons identifié les similitudes et les différences qui existent dans les formes de communication du contexte analogique et du contexte numérique afin d'évaluer et d'enseigner la compétence discursive caractérisant les textes authentiques étudiés. Les résultats montrent que les différences fonctionnelles entre la communication écrite sur papier et la communication électronique ne sont pas pertinentes. En revanche, les formes de relation interpersonnelle et textuelle présentent une différence : les médias électroniques ont recours à des éléments déictiques pour s'approcher du client et le fidéliser ; par ailleurs, les formes de politesse qui apparaissent dans les textes imprimés changent dans les médias électroniques. En outre, la composition textuelle électronique est moins « lettrée » puisqu'elle prend davantage appui sur des ressources visuelles.

Mots clés : compétence discursive, évaluation, espagnol des affaires, travail par concepts.

1. INTRODUCCIÓN

La atención al discurso del español de los negocios tradicionalmente ha consistido en ofrecer pautas de «buen uso» para redactar con eficacia y eficiencia textos comerciales de distinto tipo. Los manuales que ofrecen técnicas y consejos de redacción comercial son abundantes (p.e. SANZ y FRASER, 1998), así como los modelos de textos que seguir (cartas comerciales, informes, actas de reunión, memorias anuales, etc.). También en la red se encuentran formularios que pautan el estilo y la estructura de los variados textos del

¹¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *Evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo* (ref.: EDU2016-75874-P; acrónimo: ECODAL) del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento, Convocatoria 2016 del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) español.

español de los negocios. No obstante esta información, la descripción empírica de estos discursos (orales, escritos, multimodales) ha recibido un tratamiento menor en español que el de otros discursos de especialidad, como el discurso de la ciencia, por ejemplo (véase GUTIÉRREZ RODILLA, 1998 y 2003, entre otros) o el discurso académico (PARODI, 2010; NAVARRO, 2014; entre muchos otros).

Por esa razón, planteamos en este trabajo abordar textos reales del español de los negocios para profundizar en su conocimiento y evaluación en relación con la competencia discursiva. Los géneros que analizamos han sido producidos por cuatro tipos de negocios¹²: por entidades financieras, por constructoras, por compañías aéreas y por empresas de restauración, cuyos destinatarios son clientes o potenciales clientes. Son textos, pues, de comunicación externa, no de comunicación interna o entre empresas. El fin de este estudio es concretar los indicadores de evaluación de la competencia discursiva que describen estos géneros discursivos, información sumamente relevante para poder adecuar la enseñanza-aprendizaje de los textos escritos en el español de los negocios a sus características de uso efectivo.

Nuestro objetivo, en consecuencia, es doble: teórico-descriptivo y aplicado a la didáctica. En relación con el propósito teórico, perseguimos describir rasgos pragmáticos y textuales caracterizadores de la competencia discursiva en géneros variados del español de los negocios: textos que recibe un ciudadano hispanohablante, ya sea físicamente o de forma virtual. En cuanto a su aplicación práctica, proponemos, como resultado del análisis previo, un tipo de evaluación comunicativa que contribuya al dominio de estos géneros de discurso en español. En ese sentido, esbozamos aquí un instrumento que facilite ese tipo de evaluación.

En los apartados que siguen definimos las herramientas conceptuales en las que se sustenta nuestra propuesta práctica: la noción de *competencia discursiva*, por un lado, y la de *evaluación comunicativa*, por otro (§ 2). Establecido el marco teórico, explicamos la metodología seguida: géneros de discurso estudiados y categorías de análisis (§ 3). A continuación, discutimos los resultados obtenidos (§ 4) para finalmente extraer las conclusiones (§ 5) que se desprenden de estos resultados.

2. MARCO TEÓRICO: COMPETENCIA DISCURSIVA Y EVALUACIÓN COMUNICATIVA

Partimos del supuesto de que comunicarse en una lengua consiste en *usar textos*. En la enseñanza-aprendizaje de lenguas, el alumno es concebido, en palabras del MCER (2001), como un usuario de la lengua y, por tanto, de textos: aquellos que recibe o produce para resolver las actividades sociales o profesionales que necesita llevar a cabo. Tal y como estableció BAJTÍN (1978), si no existieran los géneros de discurso la comunicación no sería posible: es nuestra experiencia diaria con las distintas clases textuales con las que nos comunicamos la que nos proporciona el conocimiento implícito necesario para poder interpretar el sentido de los textos y su función social. Con ese conocimiento implícito somos

¹² JUAN GIL (2015: 225) recuerda que el término *negocio* procede del latín *negotium*, un derivado de *otium*, 'reposo, descanso', formado mediante la anteposición del adverbio negativo *nec*: literalmente, 'no ocio'. No obstante esta etimología, que contrapone el *negocio* al *ocio*, muchos de los textos que hemos recogido para nuestro análisis son precisamente negocios que ofrecen productos y actividades para el ocio: ofertas gastronómicas, viajes de placer, etc.

capaces de obtener gran cantidad de información sobre el objetivo de un texto y sobre su posible contenido informativo. El reconocimiento del género al que pertenece un texto es requisito fundamental en las estrategias de aproximación e interpretación de un discurso que despliega quien aprende una nueva lengua (LÓPEZ FERRERO y MARTÍN PERIS, 2013).

En consecuencia, ser competente en el español de los negocios significa aprender a manejar cada género de discurso tal y como lo hacen los nativos. El concepto de *competencia discursiva* define precisamente en qué consiste este *saber hacer* con los textos: dominar el comportamiento textual requerido en relación con cada género de discurso, ya sea oral, escrito o multimodal. Además de definirse como un *saber hacer* o habilidad práctica (como actuación), la *competencia discursiva* también implica apropiarse del *saber conceptual* acerca de los rasgos y características de distinto tipo (funcionales, interpersonales, textuales) de cada uno de los géneros de discurso que un hablante necesita usar para comunicar y comunicarse. El concepto de *competencia discursiva* remite, pues, tanto a la actuación como al conocimiento declarativo que tenemos acerca de los textos que manejamos. Consideramos este último *saber metadiscursivo* central para el aprendizaje y evaluación de la competencia discursiva en el español de los negocios.

Hacer operativo este *saber metadiscursivo* implica adoptar un enfoque didáctico que incorpore el trabajo por conceptos (FERREIRA y LANTOLF, 2008), entendido en relación con la competencia discursiva como la capacidad de reflexionar acerca de las propiedades que caracterizan un texto eficaz y eficiente. De esta forma se reconocen los elementos comunes que caracterizan los textos que pertenecen a un mismo género de discurso: funciones dominantes y complementarias, secuencias de actos de habla, macrofunciones, inscripción personal, mecanismos referenciales, formas de cortesía, etc. Este enfoque es el que explica también el concepto de evaluación del que partimos.

Por *evaluación* entendemos el acto de comunicación (BLACK y WILIAM, 2009; WEISS, 1991) a través del cual se «hace visible» al estudiante, para orientar y regular sus avances (en este caso en el español de los negocios), el camino que ha recorrido y el que le falta por recorrer en su proceso de aprendizaje. De ahí la denominación de *evaluación comunicativa* que adoptamos, que requiere compartir un lenguaje común, esto es, unos conceptos para poder valorar el grado de competencia demostrado por el usuario de la lengua tanto en sus actividades de comprensión o producción de los géneros discursivos que necesita utilizar como en su reflexión metadiscursiva acerca de estas actividades comunicativas. Es una evaluación que se integra en el proceso de aprendizaje y enseñanza: se evalúa observando de manera sistemática para mejorar. Esta sistematización se logra explicitando indicadores de dos tipos: 1) indicadores de logro en el manejo de los textos (habilidades prácticas) y 2) indicadores *cognitivos* de aprendizaje, para identificar el nivel de conciencia de la competencia discursiva (*saber metadiscursivo*) alcanzado por los estudiantes; en este sentido, ser competente discursivamente incluye tomar conciencia de lo que se es capaz y no se es capaz de hacer en relación con la producción e interpretación de textos, y saber comunicarlo.

De los tres componentes con los que es definida la competencia comunicativa en el MCER (2001), el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, es en el componente pragmático en el que se incluye la competencia discursiva. El MCER define así las «competencias pragmáticas» (2001: cap. 5.2.3):

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a. se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
- b. se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- c. se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»).

Reproducimos también a continuación la definición de las competencias pragmáticas que ofrece el MCER (2001: cap. 2.1.2), en la que destacamos en **negrita** las habilidades que conciernen directamente a la competencia discursiva:

Las **competencias pragmáticas** tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. **También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.** Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Como vemos en esta cita, la competencia discursiva queda acotada en el MCER a la capacidad de estructurar y controlar el discurso –en cuanto a su progresión temática, coherencia y cohesión, mecanismos referenciales, estilo y registro, eficacia retórica– y de conocer las normas de organización de cada género de discurso –cómo se cuentan las historias, las anécdotas oralmente, por ejemplo; cómo se elaboran y secuencian textos escritos como las cartas formales, etc.– que se sigue en cada comunidad con el objetivo de lograr una comunicación eficaz. En nuestro marco teórico, competencia funcional y competencia organizativa son consideradas también capacidades discursivas, tal y como sostienen los trabajos desarrollados en el campo de la lingüística textual y del análisis del discurso (BEAUGRANDE, 1984; CHARAUDEAU, 1992; PARODI, 2010): se demuestra en estos trabajos que dominar un discurso es lograr cumplir las funciones comunicativas que le corresponden según el género al que pertenece y secuenciar la información según el modo de organización establecido para cada clase textual.

Una de las escalas ilustrativas disponible en el MCER en relación con la competencia discursiva es la que tiene que ver con la coherencia y cohesión; es la siguiente:

Tabla 1: Escala ilustrativa de las propiedades de coherencia y cohesión discursivas
(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05_11.htm)

| COHERENCIA Y COHESIÓN | |
|-----------------------|---|
| C2 | Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión. |
| C1 | Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión. |
| B2 | Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga. |
| B1 | Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal. |
| A2 | Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque». |
| A1 | Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos como «y» o «entonces». |

Como se observa en esta tabla 1, la «diversidad de mecanismos de cohesión» empleados en un discurso es un indicador del grado de competencia discursiva alcanzado: es muestra de un nivel alto de dominio de la lengua (C2); de estos mecanismos de cohesión, el MCER destaca especialmente en su escala las «palabras de enlace» o «conectores». Pero falta explicitar otros tipos de mecanismos de cohesión con detalle para poder dar ajustada cuenta de los elementos que describen la competencia discursiva que tiene un aprendiz de lenguas, de ELE en nuestro caso. Es el modo de determinar los requerimientos que, según el MCER (2001: cap. 5), hay que tener presentes:

- Qué características del discurso tendrá que controlar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto.
- [...]
- Cómo se puede caracterizar el progreso cualitativo del componente pragmático.

Estos dos requerimientos constituyen nuestro principal propósito en este trabajo: identificar tanto «qué características del discurso tendrá que controlar el alumno» como «caracterizar el progreso cualitativo» para evaluar la competencia discursiva en el español de los negocios. En este sentido, el PCIC (2006)¹³ detalla en el capítulo 6 de tácticas y estrategias pragmáticas y en el capítulo 7 de géneros discursivos y productos textuales las habilidades concretas que constituyen nuestro punto de partida para el análisis de la competencia discursiva; estas categorías las presentamos en la tabla 2 agrupadas en tres grandes dimensiones de análisis: la funcional, la interpersonal y la textual. Puede establecerse cierto paralelismo entre estas tres dimensiones y las metafunciones del lenguaje que establece la lingüística sistémico-funcional, concretamente las funciones interpersonales y textuales (HALLIDAY, 1975, 1991):

¹³ Véase además el trabajo de FUNDACIÓN COMILLAS, MARTÍN PERIS y SABATER (2011).

Tabla 2. Elementos que definen la competencia discursiva

| DIMENSIONES DE ANÁLISIS | Componentes de la competencia discursiva | Categorías o conceptos (PCIC 2006) |
|-------------------------|--|--|
| FUNCIONAL | Estructura ilocutiva de los textos | 1) funciones dominantes y complementarias: p. e. ofrecer o buscar información; expresar o descubrir actitudes; persuadir; etc. 2) secuencia de actos de habla o movimientos (pasos retóricos) propios de cada género discursivo |
| | Estructura secuencial | 3) macrofunciones y esquemas de organización del contenido: descripción, narración, exposición-explicación, demostración, instrucción, argumentación |
| INTERPERSONAL | Marcas enunciativas | 4) inscripción de la persona (deixis) |
| | Tácticas y estrategias de modalización | 5) intensificación o refuerzo de los elementos del discurso 6) atenuación o minimización de los elementos del discurso 7) focalización 8) desplazamiento de la perspectiva temporal |
| | Tácticas y estrategias de conducta interactiva | 9) cortesía verbal atenuadora 10) cortesía verbal valorizante |
| TEXTUAL | Despliegue temático | 11) mantenimiento del referente y del hilo discursivo: anáfora y catáfora |
| | Formas de conexión | 12) marcadores del discurso y conectores |
| | Procedimientos de cita | 13) estilo directo, estilo indirecto, citas encubiertas |
| | Estructura informativa de la oración y progresión temática | 14) formas de progresión temática 15) desplazamiento en el orden de los elementos oracionales (tematización, rematización) |

Estos conceptos constituyen nuestro punto de partida para el análisis de la competencia discursiva. Para favorecer una evaluación comunicativa, es necesario explicitar cómo estas categorías discursivas se concretan en cada género de discurso particular; de esta forma será posible definir los indicadores de evaluación que fomenten el intercambio docente-discente que aquí defendemos. En esta línea, nos apoyamos también en los estudios basados en la pedagogía de los géneros de discurso de tradición retórica (BHATIA, 2004; HYLAND, 2007; SWALES, 1990; SWALES y FEAK, 2011) y de la Escuela de Sydney (MARTIN y ROSE, 2005), para el análisis de los distintos discursos recogidos en la presente investigación. Esta concreción de los criterios de evaluación solo es posible llevarla a cabo a partir de cada género de discurso objeto de aprendizaje: es la forma de que estos criterios resulten válidos, para evitar así la generalización a la que conduce no considerar el género de discurso particular que se evalúa (véase tabla 1).

En cuanto a los indicadores *cognitivos* (el saber declarativo), para ahondar en las categorías o conceptos establecidos en la tercera columna de esta tabla 2, ya hemos comentado previamente la conveniencia de adoptar un enfoque didáctico que incorpore el trabajo por conceptos (FERREIRA y LANTOLF, 2008; NEGUERUELA, 2011). Este trabajo por conceptos consiste en hacer conscientes a los estudiantes de las nociones que necesitan saber para poder actuar lingüísticamente de la forma requerida en cada situación de comunicación. Así pues, conceptos como *deixis*, *cortesía verbal atenuadora* o *progresión temática* son conceptos relevantes que quien busca avanzar en el dominio del discurso en una lengua necesita entender e «internalizar» —*internalize* en inglés, *internalisieren* en alemán—, esto es, comprender profundamente y hacer propios; optamos por el término *internalizar*, y no *interiorizar*, dada la especificidad del primero para dar cuenta de la conceptualización de saberes, tal y como se usa en el ámbito hispanohablante y en la bibliografía especializada. Es la forma de fomentar la reflexión acerca de la práctica

discursiva y lograr datos de lo que aprenden los estudiantes, del español de los negocios en nuestro caso.

Acotamos aquí la evaluación de la competencia discursiva al ámbito comercial de los textos escritos que recibe un ciudadano. Detallamos en el siguiente apartado de metodología cuáles son estos textos, cómo se caracterizan desde el punto de vista discursivo y qué criterios pueden establecerse para evaluar el grado de logro que ponen de manifiesto en relación con la competencia discursiva, según ha quedado definida en este segundo apartado de nuestro estudio.

3. METODOLOGÍA: GÉNEROS DISCURSIVOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En el marco, pues, de la lingüística del texto y del análisis del discurso y con el enfoque holístico que ofrece una pedagogía de segundas lenguas basada en los géneros, adoptamos una perspectiva cualitativa para el análisis lingüístico del corpus recogido. Nos apoyamos para ello en el contraste entre los géneros del español de los negocios recibidos a través de dos canales distintos: el texto impreso y el medio digital.

3.1. Corpus de géneros de discurso analizados

Seleccionamos para esta investigación, de tres áreas lingüísticas (España, Chile y Argentina), doce textos recibidos en papel procedentes de entidades bancarias, promotores de la construcción, compañías aéreas, empresas de restauración o de servicios, y doce textos de comercio electrónico elaborados por entidades similares. La selección de estos ámbitos de uso se justifica por tratarse de negocios que buscan fidelizar a sus clientes, a través de modos de comunicación diversos: impresos y electrónicos.

Presentamos en la tabla 3 los textos que hemos recogido para ilustrar la propuesta de evaluación comunicativa de la competencia discursiva que planteamos en este trabajo:

Tabla 3. Corpus de textos analizados: en papel y electrónicos

| Emisores (negocios) | Modo de comunicación: recepción | | Géneros discursivos |
|--------------------------------------|---------------------------------|-------------------|---|
| | en papel | medio electrónico | |
| entidades bancarias | 1 texto España | 1 texto España | anuncios, avisos y certificados de operaciones |
| | 1 texto Chile | 1 texto Chile | |
| | 1 texto Argentina | 1 texto Argentina | |
| promotores de la construcción | 1 texto España | 1 texto España | ofertas y promociones (cartas de promoción) |
| | 1 texto Chile | 1 texto Chile | |
| | 1 texto Argentina | 1 texto Argentina | |
| compañías aéreas | 1 texto España | 1 texto España | ofertas y <i>newsletters</i> (boletines informativos) |
| | 1 texto Chile | 1 texto Chile | |
| | 1 texto Argentina | 1 texto Argentina | |
| empresas de restauración o servicios | 1 texto España | 1 texto España | ofertas y <i>newsletters</i> (boletines informativos) |
| | 1 texto Chile | 1 texto Chile | |
| | 1 texto Argentina | 1 texto Argentina | |
| TOTAL | 12 textos | 12 textos | |

Los géneros recogidos son el producto de actividades de trabajo muy habituales en el mundo de los negocios, actividades que son escritas y recibidas por medios digitales con

una frecuencia cada vez mayor, debido a la expansión de las tecnologías de la información y de la comunicación (ALCARAZ, MATEO y YUS, 2007). La pedagogía de los géneros comerciales que aquí proponemos busca explicitar la competencia discursiva que ya tienen los estudiantes en su L1, para hacerlos reflexionar sobre el valor que los exponentes lingüísticos adquieren en cada género de discurso particular. El estudiante de español de los negocios, gracias a su experiencia con los textos en su lengua materna, conoce bien cuándo está ante un aviso, ante un certificado o ante una carta de promoción de un producto. Conviene guiarlo, en consecuencia, sobre cómo utilizar esta competencia discursiva que ya tiene para aprender una nueva lengua, ELE en este caso.

3.2. Categorías de análisis

Las categorías de análisis empleadas en nuestro estudio son, por tanto, las siguientes: 1) funciones dominantes y complementarias, 2) secuencia de actos de habla, 3) macrofunciones y esquemas de organización del contenido, 4) deixis, 5) intensificación, 6) atenuación, 7) focalización, 8) desplazamiento de la perspectiva temporal, 9) cortesía verbal atenuadora, 10) cortesía verbal valorizante, 11) mantenimiento del referente, 12) marcadores del discurso y conectores, 13) citas, 14) progresión temática, 15) orden oracional. Analizamos estos elementos agrupando los resultados según la dimensión a la que pertenecen estos rasgos: a) funcional, b) interpersonal, c) textual.

Hemos estudiado en cada uno de los géneros recopilados cómo se manifiestan lingüísticamente estos rasgos en los textos del corpus: en los avisos, en los certificados, en las ofertas, en los folletos publicitarios, en los anuncios, en los boletines electrónicos, en las cartas de promoción. Los resultados obtenidos son los que discutimos en la siguiente sección.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como hemos dicho, exponemos los principales resultados del análisis realizado con los textos del corpus en función de las tres dimensiones establecidas. En el último subapartado (§4.4) presentamos una propuesta de herramienta de evaluación fruto de estos resultados.

4.1. Dimensión funcional

Desde una perspectiva ilocutiva (no perlocutiva), los géneros analizados tienen como función predominante fundamentalmente dos: persuadir (incidir o mover a adquirir un producto) y certificar (el negocio llevado a cabo, acusar recibo). La persuasión para incidir o mover a adquirir un producto la observamos explicitada en forma de imperativos en los siguientes ejemplos, el primero de una entidad bancaria española, el segundo de una compañía aérea argentina:

(1)

De: CAIXABANK OFICINA XXX <XXX@caixabank.com>**Fecha:** XX de febrero de XXX, 15:59**Asunto:** Información comercial de "CaixaBank"**Para:** XXX <XXX@gmail.com>

Consiga su TV SAMSUNG al mejor precio. Se lo financiamos gratis, al 0% de interés. Aproveche el descuento exclusivo para clientes CaixaBank. Pregunte en su oficina

Oficina XXX

(2)

De: Aerolíneas Argentinas <newsletter@mailing.aerolineas.com.ar>**Asunto:** LEA, #Banda Negativa ¡Volá desde Buenos Aires por Argentina!**Fecha:** 3 de enero de 2016, 8:36:32 p.m. ART**Para:** leila@gmail.com**Responder a:** newsletter-reply@mailing.aerolineas.com.arEnero 2016 | aerolineas.com

Hola, LEILA

Socio N° xxxxx

Este email fue enviado a: lea@gmail.com | Este email fue enviado por: Aerolíneas Argentinas

Socio N° xxxxx



Se trata de una forma de comunicación que apela directamente al cliente: tanto con una comunicación interpersonal cortés en el ejemplo (1), «consiga, aproveche, pregunte», como con una comunicación más cercana en el ejemplo (2), con el uso del vos familiar («volá»), en consonancia con el saludo informal «Hola». Estas apelaciones directas son muy frecuentes en el discurso comercial; de todos modos, en función del producto ofertado, las estrategias de relación interpersonal pueden cambiar; así se hace en el siguiente texto (3) de la compañía aérea española *Iberia*, con un discurso cortés pero al mismo tiempo cercano, que busca formular de un modo más indirecto la apelación al consumo de un producto, con el condicional de cortesía, que aleja el discurso del presente inmediato: «¿Le gustaría volar en Business Club?»:

(3)

¿Le gustaría volar en Business Club en su próximo vuelo?

IBERIA PLUS BusinessPlusUpgrade@upg.iberia.es

Para: xxxxxxxxxxxx@email.com

20/08/2013

(hace 1 día)

Si no puede visualizar el contenido de este e-mail pinche [aquí](#)



Estimado/a cliente

Una buena noticia caída del cielo. En Iberia queremos poner a su alcance todo el confort y la exclusividad de nuestra clase Business Club, en su vuelo a MOSCOW del día 02 de Septiembre. Si desea viajar en ella, hágalo por solo 400 €.

¿Cómo hacer el cambio de clase?

La mecánica es muy sencilla: responda este correo electrónico SIN BORRAR EL CUERPO DEL MENSAJE, indicando su nombre, localizador 5EWMML y número de teléfono con prefijos hasta las 21:30 del día 23/08/2013, hora de España (Península).

¿Cómo me informo si viajo en Business Club?

Iberia se pondrá en contacto con usted para informarle de la disponibilidad y en caso de ser factible, formalizar la reserva a partir de este miércoles día 21/08/2013, hasta el viernes 23/08/2013 a las 21:30, hora de España (Península).

Si aún no es cliente Iberia Plus y quiere sumar Avios en este vuelo y disfrutar de las ventajas del Programa, [regístrese aquí](#).

Reciba un cordial saludo,

IBERIA plus

En relación con la función «certificadora» en los textos producidos en el español de los negocios, un ejemplo prototípico es el siguiente (4) de una entidad bancaria española: el texto escrito es denominado por este organismo «certificado de operaciones» o «justificante»:

(4)



Planes de pensiones
Certificado de operaciones - en euros

El presente documento constituye el justificante escrito de la operación efectuada. Si el partícipe lo desea puede solicitar un duplicado de este documento en su oficina de Caixabank, S.A.

La persona cuyos datos se expresan a continuación autoriza a VidaCaixa a efectuar cargos y abonos por razón del Plan de Pensiones en el depósito indicado más abajo, del que es titular, y ordena a la correspondiente entidad financiera que atienda dichos cargos y abonos.

También autoriza a poder entregar a la entidad financiera, si ésta lo requiriera, copia del boletín de adhesión o del certificado de operaciones a efectos de la acreditación del consentimiento de la domiciliación que se reproduce en las mismas.

Datos del partícipe

XXX

Operación

XXX

Aportación

XXX

Hay propuestas tipológicas que analizan los textos comerciales a partir de macrofunciones; por ejemplo, SANZ y FRASER (2003) agrupan las comunicaciones escritas en la empresa según distintos objetivos y según los textos sean de comunicación interna o de comunicación externa; si nos centramos en los de comunicación externa, que son los que estudiamos en este trabajo, estas autoras los clasifican en dos tipos: *correspondencia* (pedido, reclamación, acuse de recibo, etc.); *promoción* (presentación de la empresa, presentación de un nuevo producto o servicio, catálogo, etc.). Son textos precisamente de *promoción* los tres primeros ejemplos que hemos presentado, con los que las empresas buscan vender un producto de la forma más personalizada posible.

PORTOCARRERO y GIRONELLA (2003), a partir de los actos de habla predominantes, distinguen nueve propósitos en los textos comerciales: persuadir, solicitar, proponer, explicar, recomendar, analizar, motivar, responder, anunciar. La función dominante en los textos anteriores es la de *persuadir* para mover al consumo; son funciones complementarias recomendar y anunciar.

Si bien no se dan diferencias en esta dimensión funcional entre géneros en papel y géneros electrónicos, sí que observamos que la forma de denominar los textos para hacer referencia a ellos cambia según el medio escogido: en papel o electrónico. En papel, estos textos promocionales se denominan en el mundo de los negocios «analógico» *anuncios*, *folletos publicitarios*, *cartas de promoción*; en el contexto digital los anuncios se convierten en *noticias* de última hora (véase el ejemplo 3: «Una buena noticia caída del cielo») y en *newsletters* o boletines electrónicos en los que se ofrece una amplia información sobre los productos o servicios de una empresa (ejemplo 2). En consecuencia, resulta relevante caracterizar los géneros de discurso electrónicos como discursos híbridos en los que se mezclan rasgos de clases textuales tradicionalmente diferenciadas: se mezclan la publicidad y la información, esto es, la oferta, el anuncio y la noticia. A este hibridismo también contribuye el hecho de que las denominaciones cambien: observamos en (4) que el texto es calificado como «certificado de operaciones» y «boletín de adhesión».

Este hibridismo no es solo discursivo sino que se traslada también a la acción empresarial: a las actividades con propósitos característicamente mercantiles se suman actualmente las de carácter social, para apoyar iniciativas culturales o sociales. Es lo que se destaca en el siguiente texto explicativo de un banco chileno (5), el cual, entre sus actividades de *marketing*, incluye el apoyo a la industria del cine. Así pues, el ciudadano recibe propuestas por parte de estas entidades para participar también en actividades más altruistas, en su mayor parte gestionadas a través de los medios digitales. Son actividades que potencian la imagen social de la empresa (LÓPEZ FERRERO y GONZÁLEZ ARIAS, 2014):

(5)

Simuladores Tarifas Red de Atención Emergencias
Mapa del Sitio Red de Atención Cobranzas

600 200 7000
Contáctenos
Inicio

Personas | Home BancoEstado » Personas » BancoEstado Cine

Banca en Línea
Ingresar

Cuentas
Tarjetas de Crédito
Crédito
Crédito Educación
Crédito Hipotecario
Ahorro
Inversiones
Seguros
Pagos Electrónicos
Envío de Dinero
Propiedades
BancoEstado Cine

Hazte Cliente

BancoEstado
PRESENTA
BancoEstado Cine

BancoEstado Cine es una iniciativa que ya cuenta con 7 años de existencia y con más de 50 largometrajes chilenos apoyados. Consiste en que el Banco, dentro de sus actividades de marketing y con el objetivo de reforzar su presencia de marca, destina cierta parte de sus recursos hacia la industria del cine chileno, contribuyendo también de este modo al desarrollo de esa actividad.

FORMULARIO DE POSTULACIÓN

¿En qué consiste el auspicio?
El auspicio de BancoEstado a los proyectos de cine chileno se traduce en un pago por contacto publicitario en los largometrajes, es decir BancoEstado paga a las diferentes productoras por cada persona que vea la marca al inicio del largometraje.

Es en la dimensión interpersonal y textual, no obstante, donde destacan las mayores diferencias en el español de los negocios escrito y digital, como discutimos en los apartados que siguen.

4.2. Dimensión interpersonal

Hemos observado en los ejemplos anteriores los distintos tipos de relación interpersonal que se establece entre la empresa y sus destinatarios en los textos que recibe un ciudadano. Hemos observado en los géneros discursivos recibidos en papel que la relación con el cliente es más indirecta, monologada y distanciada; en los géneros recibidos electrónicamente, en cambio, la comunicación es más polifónica, esto es, dialógica, con rasgos de «conversación escrita», al presentarse más cercana: el ejemplo (3) se construye a partir de un diálogo de preguntas y respuestas que persigue incluir al cliente en el texto con el uso de la deixis de primera persona: «¿**Cómo me informo si viajo en Business Club?** Iberia se pondrá en contacto con usted para informarle de la disponibilidad y en caso de ser factible, formalizar la reserva». Se propone al cliente que adquiera un producto de mayor calidad —volar en primera clase o clase preferente («Business Club») en lugar de en la

clase turista adquirida— como estrategia de fidelización, que tiene también su reflejo discursivo en la deixis personal.

Otro ejemplo de la mayor polifonía en los géneros electrónicos puede apreciarse en la siguiente propuesta comercial, ejemplo (6), que presentamos, por un lado (a la izquierda del ejemplo), en su formato escrito para ser recibido en papel por los potenciales clientes y, por otro lado (a la derecha), en su versión digital como correo electrónico. Aunque esta carta de promoción es prácticamente idéntica en ambas versiones, los pocos cambios introducidos en la versión electrónica inciden en las tres dimensiones del texto: en la referencia a la clase de texto escrito —una carta, «la presente», en la primera versión; «el presente correo» en la versión digital— (dimensión funcional), en la apelación dentro del mensaje electrónico al conocimiento compartido con el destinatario («como ya saben») para buscar una complicidad que no se da en la carta en papel (dimensión interpersonal); y en la supresión de contenido en el correo electrónico para lograr ser más breve que la carta impresa tradicional (dimensión textual). Destacamos a continuación con un sombreado estos contrastes en este ejemplo (6)¹⁴:

| | |
|--|--|
| <p>(6)</p> <p>Propuesta comercial:</p> <p>Estimados, A través de la presente los invitamos a invertir en este excelente proyecto inmobiliario a desarrollarse en el corazón de Belgrano. En la intersección de Avenida Monroe y Avenida Cabildo, una zona privilegiada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La zona esta nutrida de todo tipo de medios de transporte Público y de acceso directo a locales comerciales, servicios bancarios, médicos e instituciones educativas. El proyecto y la construcción será desarrollada por sus dueños, una empresa familiar con más de 40 años de experiencia y trayectoria en la construcción de edificios y que garantiza la calidad y viabilidad de esta oferta de inversión. Todas las unidades son apto profesional y el proyecto no cuenta con amenities, reduciendo al máximo el costo de expensas. Como ya es nuestra costumbre en esta etapa estamos lanzando una oferta de 5 unidades para quienes deseen invertir de contado y garantizar el mejor precio y tasa de retorno. La entrega de las unidades está prevista para finales de 2018 o primeros meses del año siguiente.</p> | <p>De: hermanos XXX <XXXhermanos@gmail.com> Fecha: 17 de enero de 2016, 18:12:27 ART Para: XXX@gmail.com Asunto: LANZAMIENTO - VIVIENDAS Y ESTUDIOS</p> <p>Estimados, A través del presente correo los invitamos a invertir en este excelente proyecto inmobiliario a desarrollarse en el corazón de Belgrano. En la intersección de Avenida Monroe y Avenida Cabildo, una zona privilegiada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La zona esta nutrida de todo tipo de medios de transporte Publico y de acceso directo a locales comerciales, servicios bancarios, médicos e instituciones educativas. El proyecto y la construcción será desarrollada, como ya saben, por sus dueños, una empresa familiar con mas de 40 años de experiencia y trayectoria en la construcción de edificios y que garantiza la calidad y viabilidad de esta oferta de inversión. Como ya es nuestra costumbre en esta etapa estamos lanzando una oferta de 5 unidades para quienes deseen invertir de contado y garantizar el mejor precio. La entrega de las unidades esta prevista para finales de 2018 o primeros meses del año siguiente.</p> |
|--|--|

En relación con la deixis, pues, observamos que en la segunda versión de este ejemplo (6), aparte de la mención en el saludo, se incluye al destinatario en la forma verbal “saben” dentro de la carta de promoción. Esta apelación al cliente es más frecuente en la comunicación en los medios digitales que en los escritos.

¹⁴ Mantenemos siempre la ortografía de los originales.

Y también hay diferencias en las formas de atenuación e intensificación. Se da una mayor atenuación discursiva en los géneros escritos, frente a un recurso mayor a la intensificación en los géneros digitales. Ejemplo de esta diferencia es el que presentamos a continuación (7), un texto del género folleto informativo de una empresa de restauración que recibe un ciudadano a través del correo electrónico, en el que destacamos en gris las marcas de intensificación discursiva:

(7)

De: Don Jacinto <don-jacinto@agenda-restaurantes.com>

Asunto: Participá y ganá una cena para 2 personas en Don Jacinto!!

Fecha: 21 de mayo de 2015, 9:46:31 a.m. ART

Para: leila@gmail.com

Disfruta este Feriado **por todo lo Alto** en Don Jacinto!!

Tenemos **muchas** opciones para vos!!

1* **#Sorteo** Gana una Cena ejecutiva Para dos personas (Incluye: Plato Principal /Bebida / Postre ó Café) , ingresa a Nuestro facebook <https://www.facebook.com/donjacintorest> y Etiqueta con quien te gustaría disfrutar de esta **cena especial** para Dos personas este feriado (Se seleccionaran 2 parejas Ganadoras) Y tenemos **Mucho más!**

2* Disfruta de Nuestros Jueves de Pasta libre, por 95\$ Por persona podrás disfrutar de diferentes tipos de pastas a elección con sus respectivas y **riquísimas** Salsas Especiales... Todos los Jueves desde 10 am hasta cierre, Los esperamos.

3* Solo por este Feriado ofreceremos un 30% de descuento solo valido a los que recibieron Nuestro newsletter o nos siguen vía Facebook, al Mostrar impreso o por teléfono, nuestro Voucher que está en la parte inferior de nuestro mail.

4* Lunes de loco Criollo, Los que desean disfrutar del Feriado fuera de casa, les ofrecemos esta opción y aun con el 30% de descuento "Mostrando impreso o por teléfono, nuestro Voucher"

El descuento no es acumulable con otras Promociones, para más información

Teléfono: 4831-9301 o www.facebook.com/donjacintorest - Don Jacinto - Gorriti 5299 – Palermo Soho

4.3. Dimensión textual

En la dimensión textual, al igual que en la interpersonal, observamos también diferencias relevantes entre la comunicación impresa y la comunicación digital. En esta última hay un mayor despliegue de todos los medios de comunicación posibles: junto con el modo verbal escrito se emplean también otros medios, sobre todo el visual (con el uso de imágenes), el gráfico (con un diseño destacado) o en algunos casos el audiovisual (con la inclusión de vídeos complementarios). Así pues, lo predominante en los géneros impresos comerciales es obviamente el código escrito; lo predominante en los géneros digitales es el recurso a la multimodalidad.

También en la comunicación digital se observa la superposición de textos en el ámbito comercial; en el certificado de operaciones de la entidad bancaria que hemos comentado (ejemplo 4) se presentan dos textos: uno es el justificante propiamente dicho y el otro la autorización que se acredita, la que queda registrada con la constancia de autorización. Presentamos a continuación esta «hipertextualidad» destacando en gris el texto inserto dentro de otro texto (aunque no se distingue así en el original):

(7)



Planes de pensiones
Certificado de operaciones - en euros

El presente documento constituye el justificante escrito de la operación efectuada. Si el partícipe lo desea puede solicitar un duplicado de este documento en su oficina de Caixabank, S.A.

La persona cuyos datos se expresan a continuación autoriza a VidaCaixa a efectuar cargos y abonos por razón del Plan de Pensiones en el depósito indicado más abajo, del que es titular, y ordena a la correspondiente entidad financiera que atienda dichos cargos y abonos.

También autoriza a poder entregar a la entidad financiera, si ésta lo requiriera, copia del boletín de adhesión o del certificado de operaciones a efectos de la acreditación del consentimiento de la domiciliación que se reproduce en las mismas.

Datos del partícipe

XXX

Operación

XXX

Aportación

XXX

Observamos en esta autorización dos elementos catafóricos que explicitan la relación hipertextual que hemos destacado: el primer texto anuncia «la operación efectuada» con un artículo determinado que señala que la operación a la que se refiere está presente en esta comunicación; y «el partícipe», también definido, remite a la persona cuyos datos se detallan en el siguiente texto: «La persona cuyos datos se expresan a continuación...». Es un uso catafórico específico, como también lo es el empleo de la anáfora «las mismas» más adelante, cuyo antecedente es difícil de recuperar: remite «las mismas» a las «copias» que se mencionan en la línea anterior del boletín de adhesión y del certificado de operaciones.

Este rasgo catafórico por el que un certificado anuncia otro texto, del que se da constancia, es un elemento que condiciona todos los rasgos de la dimensión textual, esto es, los mecanismos referenciales (las catáforas y anáforas), la progresión temática del texto, y también el uso de conectores y citas.

Son todas las características del discurso hasta aquí detalladas las que tendrá que controlar el alumno que aprende español de los negocios: mecanismos de cohesión de distinto tipo (anafóricos, catafóricos) que no se mencionan en las escalas ilustrativas del MCER, pero que es necesario explicitar para priorizar los que resulten más relevantes para evaluar las competencias requeridas (DIERENDONCK, LOARER y REY, 2014) de cada género de discurso particular.

4.4. Criterios de evaluación

Para finalizar, tomando como indicadores de evaluación los resultados del análisis previo, apuntamos a continuación brevemente cómo se podrían sentar las bases para un tipo de evaluación comunicativa que contribuya al dominio de los géneros de discurso del español

de los negocios. De este modo, explicitamos los conceptos (*saberes*) que es necesario compartir con los estudiantes para comunicar sus logros en su proceso de aprendizaje de las clases textuales que deben dominar en este ámbito. Cada uno de estos discursos se caracteriza por sus especificidades funcionales, interpersonales y textuales, que en algunos casos son compartidas en los distintos medios de comunicación empleados (impreso o digital). Abogamos por poner de relieve en una evaluación comunicativa las nociones que distinguen a cada clase textual, tal y como ilustramos a modo de propuesta básica, pendiente de desarrollar, en las siguientes tablas 4 y 5:

Tabla 4. Algunos indicadores de logro relevantes en distintos géneros de discurso

| GÉNEROS DISCURSIVOS | Criterios de evaluación e indicadores de logro | | |
|--|--|-------------------------------|----------------------------------|
| | Funcionales | Interpersonales | Textuales |
| carta de promoción | HIBRIDISMO función persuasiva; dominante; expositiva secundaria | uso de la deixis personal | progresión de temas derivados |
| boletín informativo o <i>newsletter</i> | función informativa y persuasiva | intensificación discursiva | progresión de tema constante |
| certificado de operaciones | función registradora | despersonalización | hipertextualidad |

Tabla 5. Indicadores de logro relevantes de la competencia discursiva del género carta de promoción: impresa y digital

| Carta de promoción | | Criterios de evaluación e indicadores de logro | | |
|--------------------|---|--|---|---------------------------|
| | | Funcionales | Interpersonales | Textuales |
| impresa | función dominante: persuadir; secundaria: informar; | pasos característicos en la correspondencia comercial: asunto, saludo, cuerpo de la carta, despedida | deixis social, atenuación, cortesía verbal atenuadora | compleción informativa |
| digital | macrofunción: argumentación | | apelaciones al conocimiento compartido, intensificación | brevedad informativa |

Es la relevancia textual de cada aspecto discursivo en las distintas dimensiones lo que es pertinente comunicar para mejorar en el manejo de estos discursos. Y esta significación solo puede conocerse después de un análisis de textos reales como el que aquí hemos expuesto.

5. CONCLUSIONES

Como planteábamos al inicio de estas páginas, el propósito de nuestro estudio era doble: descriptivo-teórico y aplicado al mismo tiempo. Desde un punto de vista descriptivo, hemos ofrecido en este trabajo una propuesta de análisis de géneros de discurso de la comunicación comercial del español en dos medios distintos, el impreso y el digital. El corpus de textos analizado parte de discursos reales, recibidos por los clientes o potenciales clientes de empresas de distinto tipo: bancarias, de restauración, turísticas y constructoras. Los resultados han mostrado que, en esta orientación teórica, las siguientes conclusiones son relevantes: por un lado, la presencia de macrogéneros híbridos en la comunicación

comercial actual; por otro lado, las diferencias en las tácticas y estrategias pragmáticas de construcción discursiva que se dan entre los géneros de discurso en papel y los electrónicos. Esta segunda característica se debe al nuevo «contrato de comunicación» comercial: el medio virtual ha cambiado las formas de relación, su alcance (más allá de la relación presencial), las actitudes ante esta relación y ante lo que supone consumir un producto. Los discursos del comercio electrónico, además de informar sobre un producto o servicio e incitar al consumo, proponen un intercambio conversacional más personalizado entre empresa y cliente. Estos cambios suponen formas de evaluación distintas, adecuadas a cada contexto de comunicación, que evidencian los datos empíricos.

Por lo tanto, desde un punto de vista didáctico, es necesario atender a la relevancia discursiva de los distintos rasgos que caracterizan cada una de las dimensiones que definen la competencia discursiva: cuáles son las características funcionales, interpersonales y textuales que definen particularmente cada clase de texto. Estas características relevantes serán las que puedan servir para establecer los criterios distintivos que permitan evaluar el grado de competencia discursiva adquirido en cada género de discurso. Esta conclusión aplicada queda pendiente de ser desarrollada en trabajos futuros en que el reto será trabajar con las reflexiones de los propios estudiantes de ELE, para practicar la evaluación comunicativa en relación con los textos que deben aprender a usar, sobre todo en actividades de producción. Un primer paso era necesario para lograrlo: iniciar el análisis presentado en estas páginas.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALCARAZ VARÓ, E., MATEO MARTÍNEZ, J. y YUS RAMOS, F. (eds.). 2007. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 325 p.

BHATIA, V. K. 2004. *Worlds of written discourse*. London: Continuum, 228 p.

BLACK, P. y WILIAM, D. 2009. «Developing a theory of formative assessment». *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21 (1), pp. 5-31.

CHARAUDEAU, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette, 927 p.

CONSEJO DE EUROPA. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A, 263 p.

DIERENDONCK, C., LOARER, E. y REY, B. (dirs.) 2014. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Bruselas: De Boeck, 360 p.

FERNÁNDEZ CAVIA, J. y HUERTAS ROIG, A. 2009. *Redacción en relaciones públicas*. Madrid: Pearson Educación, S.A, 334 p.

FERREIRA, M. y LANTOLF, J. P. 2008. «A Concept-based Approach to Teaching: Writing through Genre Analysis». En Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Londres: Equinox, pp. 285-320.

FUNDACIÓN COMILLAS, MARTÍN PERIS, E. y SABATER, M. LL. 2011. *Plan curricular del Español de los Negocios de la Fundación Comillas*. Comillas: Fundación Comillas y CIESE, 146 p.

GIL, J. (dir.) 2015. *300 historias de palabras. Cómo nacen y llegan hasta nosotros las palabras que usamos*. Barcelona: Espasa Libros, 350 p.

GUTIÉRREZ RODILLA, B. M. 1998. *La ciencia empieza en la palabra: análisis e historia del lenguaje científico*. Barcelona: Península, 381 p.

GUTIÉRREZ RODILLA, B. M. 2003. *Aproximaciones al lenguaje de la ciencia*. Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 523 p.

HALLIDAY, M. K. 1975. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold, 164 p.

HALLIDAY, M. K. 1991. *An Introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold, 434 p.

HYLAND, K. 2007 «Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction». *Journal of Second Language Learning* nº 16, pp. 148-164.

INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. B1-B2*. Madrid: Biblioteca Nueva, 696 p.

LÓPEZ FERRERO, C. y GONZÁLEZ ARIAS, C. 2014. «Commercial Discourse». En LACORTE, M. (ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*, Nueva York: Routledge, pp. 512-530.

LÓPEZ FERRERO, C. y MARTÍN PERIS, E. 2013. *Textos y aprendizaje de ELE: elementos de lingüística textual para profesores de ELE*. Madrid: SGEL, 200 p.

MARTIN, J. R. y ROSE, D. 2005. «Designing Literacy Pedagogy: scaffolding asymmetries». En HASAN, R., MATTHIESSEN, C. M. I. M. y WEBSTER, J. (eds.), *Continuing Discourse on Language*. London: Equinox, pp. 251-280.

NAVARRO, F. (coord.) 2014. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 364 p.

NEGUERUELA, E. 2011. «Beliefs as conceptualizing activity: A dialectical approach for the second language classroom». *System*, nº 39, pp. 359-369.

PARODI, G. (ed.) 2010. *Academic and Professional discourse genres in Spanish*. Ámsterdam: John Benjamins, 255 p.

PORTOCARRERO, F. y GIRONELLA, N. 2003. *La escritura rentable. La eficacia de la palabra en la empresa*. Madrid: Ediciones SM, 286 p.

SANZ, G. y FRASER, A. 1998. *Manual de comunicaciones escritas para la empresa. 72 modelos de consulta*. Barcelona: Graó, 324 p.

SWALES, J. M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: C.U.P, 260 p.

SWALES, J. y FEAK, C. B. 2011. *Navigating Academia: Writing Supporting Genres, volume 4 of the Revised and Expanded English in Today's Research*, Michigan: University of Michigan Press, 120 p.

WEISS, J. (éd.) 1991. *L'évaluation : Problème de communication*. Suisse: DeVal, 219 p.

Ana Inés NAVARRO y María Isabel POZZO: «Oferta y demanda de español para extranjeros en la ciudad de Rosario, Argentina»

Fundación Banco Municipal de Rosario (Argentina)

anavarro@austral.edu.ar

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)

pozzo@irice-conicet.gov.ar

Resumen:

La ciudad de Rosario, en Argentina, presenta una serie de rasgos que la posicionan en un sitio de relevancia para la enseñanza de español a extranjeros en dicho país. En una trayectoria relativamente corta si se la compara con España (unas dos décadas), cobró impulso por su constitución como Sede del III Congreso Internacional de la Lengua Española en 2004. Desde entonces, distintos sectores de la ciudad se han hecho eco de este fervor iniciándose en la oferta del español. A pesar de esta coyuntura favorable, y de su posición estratégica en la ruta del Mercosur, no existen estudios locales que aporten datos certeros sobre esta actividad. Ante esta vacancia, un grupo de instituciones de la ciudad de Rosario ha realizado un diagnóstico actualizado y exhaustivo acerca de la oferta y la demanda de español como lengua extranjera en dicha ciudad, cuyos resultados se presentan pormenorizadamente.

Palabras clave: español lengua extranjera, movilidad internacional, América latina, oferta, demanda.

Résumé :

La ville de Rosario, en Argentine, présente une série de caractéristiques qui la positionnent dans une place importante dans le domaine de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère en Argentine. La ville de Rosario a connu une relance après sa désignation comme siège du III *Congreso Internacional de la Lengua Española* en 2004 ; cette relance intervient dans une période relativement courte vis-à-vis de l'Espagne (environ deux décennies). Depuis, différents secteurs de la ville rendent compte de cette ferveur en s'initiant dans l'offre de l'espagnol. Malgré la conjoncture favorable de la ville de Rosario et malgré sa position stratégique sur la route du Mercosur, il n'y a pas d'études locales apportant des données précises à propos de l'activité menée dans ce domaine. Face à ce vide, un groupe d'institutions de la ville de Rosario a réalisé un diagnostic exhaustif et mis à jour concernant l'offre et la demande de l'espagnol comme langue étrangère dans cette ville, et dont les résultats seront présentés en détail.

Mots-clés : espagnol langue étrangère, mobilité internationale, Amérique latine, offre, demande.

1. PRESENTACIÓN

La lengua española se posiciona a nivel mundial en el segundo puesto en términos del número de personas que lo utilizan como lengua materna, con respecto al número total de hablantes, y también para la comunicación internacional, además de ser estudiado por más de veinte millones de personas en el mundo (INSTITUTO CERVANTES, 2014).

Recién en los albores de este milenio, Argentina ha tendido crecientemente a posicionarse como ámbito proveedor de enseñanza de su lengua oficial (FLORES MAIO y CARRERA TROYANO, 2008), siendo ya visible el aporte económico que supone la enseñanza del español en su otrora metrópoli –España. Sin embargo, dicha apertura se ha desarrollado de modo asistemático y principalmente en los centros turísticos más consolidados, como revela un estudio de la Secretaría de Turismo de la Nación de la República Argentina acerca de la distribución de establecimientos de enseñanza de ELE por ciudad argentina (SECTUR, 2006, ver Tabla N° 1).

Tabla 1. Cantidad de establecimientos de enseñanza de ELE en Argentina en 2006

| Ciudad | Nº de establecimientos de enseñanza de ELE |
|--------------|--|
| Buenos Aires | 59 |
| Bariloche | 7 |
| Córdoba | 7 |
| Rosario | 4 |
| Mendoza | 3 |

Fuente: Informe de la Secretaría de Turismo de la Nación (2006)

El perfil general de la ciudad de Rosario –más económico, administrativo y cultural que turístico– tiene su correlato en el tema que aquí nos ocupa. Dicha ciudad cuenta con una trayectoria de aproximadamente dos décadas en la enseñanza del español a extranjeros. Este recorrido fue promovido por su constitución como Sede del III Congreso Internacional de la Lengua Española en 2004. Desde entonces, distintos sectores de la ciudad se han hecho eco de este fervor iniciándose en la oferta del español a partir de una demanda incipiente. A pesar de esta coyuntura favorable, y de su posición estratégica en la ruta del Mercosur, no existen estudios locales que aporten datos certeros sobre esta apertura; excepto por la presencia de estudiantes extranjeros en las escuelas secundarias (POZZO y JACOB, 2015).

Es preciso además referir al contexto desde una perspectiva diacrónica (POZZO, 2007). Además de las características propias de la ciudad, cabe mencionar un contexto regional de políticas lingüísticas explícitas tardías. Recién en el año 2001 se formalizan las recomendaciones del *Grupo de Trabajo de Políticas Lingüísticas del Área del Mercosur Educativo*, y de organizaciones interuniversitarias, como el *Grupo Montevideo*, acerca de la promoción del manejo de las lenguas oficiales de la Región –el español y el portugués–, la determinación de estándares nacionales, regionales e internacionales, el desarrollo de dispositivos de evaluación de grados de competencia y uso del español y portugués latinoamericanos, y la consiguiente necesidad de formación de recursos humanos en este campo. Estas recomendaciones cristalizaron en el «Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Países del Mercosur», firmado en junio de 2003 por los Ministros de Educación de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Desde entonces, los Ministros de Educación de Brasil y Argentina han reafirmado la importancia de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina para el fortalecimiento de la integración regional.

Por aquellos años, se produjo un acontecimiento ajeno al mencionado compromiso político, pero de gran incidencia en el auge de la enseñanza del ELE en Rosario en particular y en Argentina en general: la gran devaluación del peso argentino. Un país hasta entonces caro para los extranjeros se tornó accesible, y junto a las bellezas naturales consagradas de este país, se abrieron nuevos puntos de llegada como la ciudad de Rosario. A 300 km de la capital, esta brindaba las posibilidades de una metrópolis al tiempo que ofrecía mayor seguridad y posibilidades de movilidad que Buenos Aires.

La llegada de estudiantes de ELE tomó por sorpresa a la ciudad, que para los tiempos de la devaluación del 2002 no contaba con ninguna instancia de formación docente específica. La Maestría de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, de modalidad virtual pero con un Centro en esta ciudad, constituyó la primera propuesta. En el año 2005, la Universidad del Centro Educativo Latinoamericano (UCEL) propone dos cursos de extensión a lo largo del año. En el 2006 surgen las primeras propuestas programáticas: el Postítulo del Instituto de Educación Superior Nº 28 «Olga Cossetini», según propuesta de la

Dra. María Isabel POZZO y aprobado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el 2005. Asimismo, un programa de módulos en seminarios de los Centros de Estudios de Lingüística Teórica y Adquisición del Lenguaje de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), acreditables a su Maestría. Ese mismo año, también a propuesta de la Dra. POZZO, se crea en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE), destinado a promover investigaciones que doten de sustento científico al accionar docente. Este Centro organizó a la fecha cuatro congresos internacionales, que contaron con la participación de profesores e investigadores de todo el mundo.

En tanto no existe la carrera de grado en el país (solo en la Universidad Nacional de Córdoba), un grupo numeroso de profesionales formados en otras áreas, como son profesores y traductores de otras lenguas extranjeras, o profesores en Letras, se han acercado a la enseñanza de español a extranjeros con notable interés, animados por el creciente desarrollo promocional (económico y cultural) de la ciudad.

En el campo de los materiales didácticos, tanto la ciudad como el país en general muestran un desarrollo casi nulo en la publicación de libros de enseñanza, contrastando con la importantísima irrupción editorial que desde los '80 se da en España. Las clases se organizan en torno a materiales caseros y/o auténticos por la inadecuación que presentan los productos peninsulares.

En la certificación, se vienen llevando a cabo desarrollos en distintas direcciones que ponen de manifiesto el campo de disputa que esta representa. Por una parte, el Instituto Cervantes –que sigue administrando los Diplomas DELE– ha tratado de unificar la notoria multiplicación de diplomas que, en diversos lugares del mundo, pretenden certificar el conocimiento del español.

Es por dicha situación y en vistas a buscar la manera de unificar los modos de certificar el conocimiento del español como lengua extranjera, que se realizaron las *Jornadas para la Certificación del español como lengua extranjera*. Las mismas se celebraron en Rosario del 14 al 17 de junio de 2005, y contaron con la presencia de intelectuales y autoridades de casas de altos estudios de 19 países hispanohablantes. Una vez concluidos los trabajos y deliberaciones de la reunión, se plasman los acuerdos en la Declaración de Conclusiones. En ella, los participantes manifiestan su decisión de cooperar en el desarrollo de una serie de mecanismos que conduzcan a la creación de un sistema de certificación internacional de dominio del español como lengua extranjera. Durante la celebración en Salamanca de la XV Cumbre Iberoamericana de octubre de 2005, el Instituto Cervantes convoca a rectores universitarios, autoridades educativas y representantes de instituciones públicas y privadas de 20 países hispanohablantes con el objetivo de acordar este nuevo Sistema de Certificación: el SICELE. El acuerdo fue firmado por 50 instituciones, entre otras, dos universidades rosarinas: la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y la Universidad del centro Educativo Latinoamericano (UCEL).

Por su parte, existe un certificado nacional que no ha suscrito al SICELE. Desde abril del año 2001, por solicitud del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las universidades nacionales de Buenos Aires, Córdoba y el Litoral tuvieron como tarea conjunta la elaboración de un examen para la evaluación de Español como Lengua Extranjera. En 2004, las tres universidades nacionales se integraron en un consorcio a fin de diseñar e implementar el CELU (Certificado de Español, lengua y uso), que fue aprobado en 2005 y desde entonces se han sumado ya casi todas las universidades argentinas, sin incluir las

dos rosarinas mencionadas. A su vez, se han firmado convenios de reconocimiento recíproco de los exámenes nacionales de lengua oficial con los Ministerios de Brasil, de la República Popular de China y de Alemania, y existe una política de permanente expansión.

2. MÉTODO

Ante la vacancia de información certera sobre la oferta y la demanda del español para extranjeros en la ciudad de Rosario, Argentina, señalada en el apartado anterior, un grupo de instituciones de dicha ciudad emprendió un proyecto conjunto con el objeto de realizar un diagnóstico actualizado, completo y exhaustivo. Concretamente, la Fundación de la Ciudad de Rosario, a través de su Equipo de Lengua Española, la Fundación Banco Municipal de Rosario, a través de su Equipo de Investigación, la Universidad Nacional de Rosario, en su Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera, y el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación del Consejo Nacional de Investigaciones (CONICET) han conformado un equipo interdisciplinario a cargo de diseñar e implementar una encuesta semiestructurada como instrumento de recogida de datos a una muestra representativa de instituciones educativas públicas y privadas. Sus resultados pormenorizados, analizados y obtenidos por el Equipo de Investigación de la Fundación Banco Municipal, se presentan en la sección siguiente. A partir del procesamiento de los datos obtenidos, se buscó producir información que permitiera determinar el estado de situación y las capacidades actuales del área, con el objetivo de potenciar el desarrollo de esta esfera de actividad productiva estratégica, posicionar a la localidad a nivel internacional como ciudad cultural-idiomática-turística referente, y constituir además una herramienta que facilite la definición de acciones y estrategias a futuro de los actores públicos y privados involucrados. Este es un interés que alcanza a todos aquellos implicados en el desarrollo de la misma.

Como primera aproximación a este estudio preliminar, se constituyó una muestra de las instituciones proveedoras de los servicios de español como segunda lengua y lengua extranjera en la ciudad de Rosario y su región de influencia. Para ello se tomaron las seis entidades más importantes y activas en el área, lo que permitió que la representación del total sea bastante aproximada.

A partir de ello, se llevó adelante una primera prueba piloto de manera de evaluar el potencial de la encuesta elaborada a los fines del relevamiento, valiéndose para hacerlo de dos de las instituciones en la muestra. Con base en los resultados obtenidos, se realizaron las modificaciones necesarias para avanzar con el relevamiento final (ver Anexo).

3. RESULTADOS¹⁵

3.1. Características principales de las instituciones proveedoras

En términos de la esfera de actividad en la que se desenvuelven las instituciones proveedoras de servicios de enseñanza de español como lengua extranjera en el área Rosario que participaron de este relevamiento preliminar, se estimó que 67% de las mismas

¹⁵ FUNDACIÓN BANCO MUNICIPAL DE ROSARIO. 2015. *Relevamiento de la oferta y la demanda de español como segunda lengua y lengua extranjera en la ciudad de Rosario.*

son instituciones privadas, mientras que el restante 33% corresponde al ámbito público. Por otro lado, 50% del total de las entidades de la muestra desarrollan la actividad desde hace más de diez años, mientras que la otra mitad lo ha hecho entre seis y diez.

Por su parte y en cuanto a la formación académica de los docentes pertenecientes a las instituciones relevadas, es posible observar que todos están titulados en alguna carrera terciaria o universitaria, entre las cuales se encuentran Lengua y Literatura, Literatura y Latín, Castellano, Español, Inglés, Portugués, Administración y Gestión de la Educación, y TIC's (Tecnologías de la Información y Comunicación) Aplicadas a la Educación. Asimismo, en términos de especializaciones, los docentes de 83 % de estas entidades han realizado cursos específicos de perfeccionamiento en el pasado, principalmente en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Adquisición de Español como Lengua Extranjera. Con respecto a la existencia de convenios especiales entre las instituciones encuestadas y otros centros educativos en el exterior, fue posible relevar que 83 % de la muestra cuenta con algún vínculo de este tipo, especialmente con universidades en Europa y Estados Unidos.

Por otra parte, 66,7 % de las entidades provee algún tipo de soporte turístico, como por ejemplo alojamiento, traslado y excursiones, entre otros. Sin embargo, ninguna posee convenios con establecimientos turísticos de la ciudad o el área.

3.2. Características de los alumnos

Como es posible observar en la Tabla N° 2, en general el número de alumnos interesados en el aprendizaje de español como lengua extranjera ha disminuido con el transcurrir de los años. Mientras que en 2010 y 2011, el 40 % de las instituciones en la muestra contaban con más de 60 inscriptos, hacia los años 2012 y 2013, esa participación se redujo a 20 %. Al contrario, en 2012 la mayor parte de las entidades evidenció entre 50 y 59 estudiantes, mientras que en 2011, entre 40 y 49.

Tabla 2. Cantidad de Alumnos

| Cantidad de Alumnos | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|
| Entre 10 y 19 | 20 % | 20 % | 20 % | 20 % |
| Entre 20 y 29 | 20 % | 20 % | - | - |
| Entre 30 y 39 | - | - | 20 % | 20 % |
| Entre 40 y 49 | 20 % | - | - | 40 % |
| Entre 50 y 59 | - | 20 % | 40 % | - |
| Más de 60 | 40 % | 40 % | 20 % | 20 % |
| Total | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento realizado.

Por otra parte, del total de alumnos que asisten a las instituciones, 65 % son mujeres y 35 %, hombres. La mayor proporción se concentra en edades de entre 19 y 25 años (50 %), mientras que 40 % tiene entre 26 y 30 años, y sólo 10 %, 31 años o más.

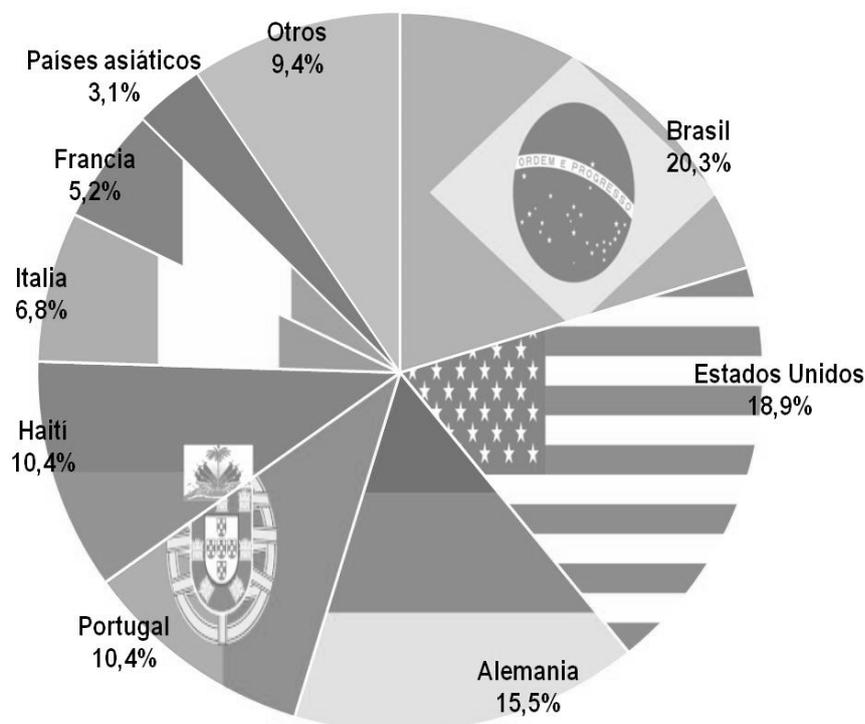
Tabla 3. Grupos de edad

| Grupos de edad | |
|----------------|-------|
| 15-18 | 0 % |
| 19-25 | 50 % |
| 26-30 | 40 % |
| 31-más | 10 % |
| Total | 100 % |

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento realizado.

Con respecto a la procedencia de esta demanda, y como se puede observar en el Gráfico 1, la mayor proporción es representada por alumnos oriundos de Brasil, con 20,3 %, seguidos por aquellos de Estados Unidos con 18,9 %, Alemania con 15,5 %, y los provenientes de Portugal y Haití, ambos con una participación de 10,4 %. Italia, Francia y los países asiáticos ocupan posiciones más alejadas, con 6,8 %, 5,2 % y 3,1 % respectivamente.

Gráfico 1. Procedencia de los alumnos



Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento realizado.

En cuanto a las finalidades de aprendizaje de los alumnos, y como puede apreciarse en la Tabla 4, las razones laborales, de turismo idiomático, becas de estudio, inmigración y estudios particulares representan cada una 15 % del total. Por otro lado, los motivos: turismo y trabajo estable (más de un año) participan cada uno en 10 %, y las clases con objetivos de realizar un programa *Work and Travel*, ocupan sólo 5 %. Además, estas instituciones también ofrecen cursos de español con fines específicos, de carácter laboral o a distancia.

Tabla 4. Finalidad de aprendizaje

| Finalidad del aprendizaje | |
|---------------------------------|-------|
| Laborales | 15 % |
| Turismo Idiomático | 15 % |
| Becas de estudio | 15 % |
| Inmigración | 15 % |
| Estudio Particular | 15 % |
| Turismo | 10 % |
| Trabajo estable (más de un año) | 10 % |
| Work and Travel | 5 % |
| Total | 100 % |

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento realizado.

Tomando estos resultados en consideración, es posible plantear estimaciones acerca de la duración de la estadía de los alumnos extranjeros en la ciudad de Rosario. Tanto las cuestiones laborales como las de becas de estudio, inmigración, trabajo estable (más de un año) y programas *Work and Travel*, implican necesariamente una estadía mínima de aproximadamente 4 meses a un año (o más en el caso del motivo trabajo estable), lo que deriva en gastos de alojamiento, alimentación y turismo, entre otros, para la ciudad.

En estos términos, se plantea como sumamente interesante el análisis de los beneficios económicos de esta actividad para Rosario, no sólo en términos del pago de los cursos de español como segunda lengua y lengua extranjera (variable que se analizará más adelante), sino también con respecto a estos otros gastos mencionados (alojamiento, alimentación, turismo, entre otros). Dado que no existen datos de este tipo para la ciudad de Rosario en particular, los mismos fueron estimados con base en aquellos relevados a nivel nacional, compilados en el Anuario Estadístico de Turismo del año 2014, elaborado por el Ministerio de Turismo de la Nación. Como es posible observar, en la Tabla 5 se detalla el gasto diario promedio a nivel nacional de los turistas no residentes por país de proveniencia. En el caso de Brasil y Estados Unidos, los cuales, como se mencionó anteriormente, son los países cuyos estudiantes más demandan los servicios de enseñanza de español como lengua extranjera en la ciudad de Rosario, los niveles de gasto son bastante similares, y los más altos con respecto al resto de países y regiones en consideración. En este sentido, es posible establecer que los valores presentados podrían servir como base para estimar el efecto económico en Rosario en particular. Esta localidad, a pesar de encontrarse entre las más visitadas a nivel país, posee una escala más pequeña y costos de vida inferiores en comparación con otras, como Capital Federal por ejemplo, con lo que se estima que los gastos diarios promedio tenderán a ser un poco inferiores a aquellos presentados para el nivel nacional.

Tabla 5. Gasto diario promedio a nivel nacional de turistas no residentes por país de proveniencia (en dólares estadounidenses)

| Motivo del Viaje | Gasto Diario Promedio a Nivel Nacional de Turistas No Residentes por País de Proveniencia (U\$D) | | | | |
|--|--|-------------------------|-------------------|--------|-----------------|
| | Brasil | Estados Unidos y Canadá | Resto de América* | Europa | Resto del Mundo |
| Vacaciones, ocio y recreación | 161 | 168,3 | 129,7 | 97,3 | 117,5 |
| Visita a familiares o amigos | 45,7 | 40,1 | 30,2 | 24,5 | 23,9 |
| Negocios (conferencias, congresos, ferias, exposiciones) | 177,4 | 218,8 | 186,2 | 156,3 | 182,8 |
| Otros negocios | 201,5 | 210,9 | 176,6 | 127,8 | - |
| Estudio | 62,9 | 51,2 | 47,5 | 30,7 | - |
| Otros | 77,9 | 63,9 | 54,3 | 26,1 | - |

*Resto de América incluye a todos los países hispanohablantes y no hispanohablantes de América a excepción de Brasil, Chile, Uruguay, Estados Unidos y Canadá.

Fuente: Elaboración propia en base al Anuario Estadístico de Turismo. Ministerio de Turismo de la Nación. Año 2014.

3.3. Características de los cursos

Por lo general, la frecuencia de los cursos es mayor a tres clases semanales (67 % de las instituciones). Del resto de las entidades proveedoras, 17 % ofrece cursos dictados tres veces por semana, y otro 17 % cursos de una sola vez. Por otro lado, en términos de la duración de las clases, la mitad de las instituciones las ofrecen de dos horas (50 %), 33 % de las mismas de más de dos horas, y el restante 17 % de una hora y media.

Los cursos son en su mayoría grupales (63 % de las instituciones de la muestra) y se organizan con menos de diez alumnos (67 %). Con respecto al costo¹⁶ de los mismos, la mitad de las instituciones establecen cuotas mensuales de más de \$600 pesos argentinos (65 dólares estadounidenses¹⁷), mientras que el resto trabaja con valores que rondan entre los \$450 y los \$600 (entre 49 y 65 dólares estadounidenses).

Tabla 6. Estructuración de los cursos

| Estructuración de los cursos | |
|------------------------------|-------|
| Grupales | 63 % |
| Individuales | 38 % |
| Total | 100 % |

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento realizado.

Tabla 7. Alumnos por curso

| Alumnos por curso | |
|-------------------|-------------|
| Entre 10 y 20 | Menos de 10 |
| 33 % | 67 % |

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento realizado.

En términos del material de estudio utilizado, la totalidad de las instituciones se basan en apuntes desarrollados por los propios docentes. Asimismo, 50 % de las mismas complementan esta metodología con libros de texto u otros mecanismos, como el

¹⁶ Valores nominales en pesos al tercer trimestre del año 2015.

¹⁷ Según el tipo de cambio oficial promedio para el tercer trimestre del año 2015.

aprendizaje autónomo en computadora. Por otro lado, 67 % del total incluye además películas, visitas a museos tradicionales o clases de tango como elemento de aprendizaje, y sólo 33 % de ellas agrega compilados de fotocopias.

Con respecto a los niveles de estudio ofrecidos, mientras que la totalidad de las instituciones en la muestra ofrecen el avanzado, sólo 83 % de las mismas proponen en su currículo cursos de español básico o intermedio.

Por su parte y en términos de la posibilidad de realizar exámenes de español internacionales por parte de los alumnos, 50 % de las instituciones proveedoras de enseñanza de español como lengua extranjera en el área Rosario que integran la muestra otorgan la posibilidad de rendir el CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso), 33 % el DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), 33 % el DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Lengua Española como lengua extranjera), y 17 % el DUCALE (Diploma Universitario de Competencia Académica en Lengua Española), estos dos últimos de la Universidad Nacional de Rosario.

Tabla 8. Oferta de exámenes certificados

| Oferta de Exámenes Certificados | |
|---------------------------------|------|
| CELU | 50 % |
| DELE | 33 % |
| DUCLE | 33 % |
| DUCALE | 17 % |

Fuente: Elaboración propia en base al relevamiento realizado.

3.4. Infraestructura

67 % de las instituciones que componen la muestra cuentan con tres o más aulas que están siendo utilizadas, mientras que el restante 33 % posee solamente dos. Sin embargo, 83 % del total dispone de espacios físicos en condiciones de aprovecharse en caso de ser necesarios, evidenciando esta situación las amplias posibilidades de incrementar la oferta en el corto plazo teniendo en consideración la infraestructura necesaria. Ninguna de las instituciones encuestadas planea la realización de obras de infraestructura en un futuro cercano.

Además, 83 % de las entidades encuestadas cuenta con una biblioteca a disposición de los alumnos, mientras que sólo 33 % de las mismas posee acceso a servicios de bar o cantina.

Por otro lado, 83 % de las instituciones en la muestra utilizan su propia página web o las redes sociales para realizar publicidad de sus servicios, mientras que 67 % del total utiliza folletería y 50 % los servicios de diarios, revistas, radio o televisión.

4. CONCLUSIONES

Los resultados pueden ser sintetizados como sigue:

- 50 % del total de las entidades que integran la muestra han desarrollado esta actividad entre seis y diez años, mientras que la otra mitad lo ha hecho desde hace más de diez años.
- La cantidad de alumnos interesados en el aprendizaje de español ha disminuido con el transcurrir de los años. Entre 2010 y 2011, 40 % de las instituciones en la muestra contaban con más de 60 inscriptos, pero ya hacia los años 2012 y 2013, esa participación se redujo a 20 %. En este sentido, en 2012 la mayor proporción de las entidades evidenció entre 50 y 59 estudiantes, mientras que en 2011, entre 40 y 49.
- Del total de alumnos, 65 % son mujeres y 35 % hombres. La mayor proporción se concentra en edades de entre 19 y 25 años (50 %).
- La mayor participación corresponde a alumnos oriundos de Brasil, con 20,3 %, seguidos por aquellos de Estados Unidos con 18,9 % y Alemania con 15,5 %.
- En cuanto a las finalidades de aprendizaje, las razones laborales, de turismo idiomático, becas de estudio, inmigración y estudios particulares representan cada una 15 % del total, los motivos turismo y trabajo estable (más de un año) participan cada uno en 10 %, y las clases con objetivos de realizar un programa *Work and Travel*, ocupan sólo 5 %.
- En la mayoría de los casos (67 % de las instituciones) la frecuencia de los cursos es mayor a tres clases semanales. Los mismos son principalmente grupales (63 %) y se organizan con menos de diez alumnos (67 %).
- La totalidad de las instituciones dentro de la muestra ofrecen dentro de su currículo cursos avanzados, mientras que sólo 83 % de las mismas proponen niveles de español básico o intermedio.
- Existen amplias posibilidades de incrementar la oferta de enseñanza de español en el corto plazo, situación evidenciada por el hecho de que 83 % del total de los proveedores relevados dispone de espacios físicos en condiciones de ser aprovechados en caso de ser necesarios.

Con base en relevamiento realizado, fue posible estimar que del total de instituciones proveedoras de este tipo de servicios en el área Rosario participantes de este relevamiento preliminar, 67 % son privadas, mientras que el restante 33 % se desempeña en el ámbito público. Además, es evidente que la actividad se ha venido desarrollando desde hace algún tiempo, ya que la mitad de las entidades de la muestra tiene una antigüedad de más de diez años, y la otra mitad de entre seis y diez.

Entre los resultados se destaca la primacía de oferta de parte de instituciones privadas que atienden esta actividad, con disponibilidad de instalaciones factibles de ser ampliadas para el crecimiento del sector. De parte de la demanda, se registra una mayoría de mujeres entre 19 y 25 años, provenientes (en este orden) de Brasil, Estados Unidos y Alemania. Realizan cursos mayormente intensivos, en pequeños grupos, y sin una tendencia mayoritaria en los motivos. A pesar de la merma de estudiantes registrada desde la crisis económica global, los resultados permiten concluir con un panorama promisorio que puede revertir concepciones económicas tradicionales e instalar la asociación español-negocios en una región económicamente pujante del mundo hispanohablante.

Por otro lado, la frecuencia semanal de los cursos es elevada: en 67 % de las instituciones es mayor a 3 veces; siendo además la enseñanza bastante personalizada, ya que a pesar

de que los cursos son en su mayoría grupales (63 %), en la mayor parte de los casos se organizan con menos de diez alumnos (67 %).

En términos de la oferta académica, la totalidad de las instituciones ofrecen dentro de su currículo cursos avanzados, pero sólo 83 % de las mismas proponen niveles de español básico o intermedio. Esta situación es un punto clave para analizar el perfil del alumno, el cual evidentemente comienza su aprendizaje con algún conocimiento básico. En este sentido, del total, 65 % son mujeres y 35 % hombres, concentrándose la mayor proporción en edades de entre 19 y 25 años. Por otro lado, y con respecto a la procedencia de esta demanda, la mayor participación la alcanzan los alumnos oriundos de Brasil, con 20,3 %, seguidos por aquellos de Estados Unidos con 18,9 % y Alemania con 15,5 %.

Por último, y a pesar de que empíricamente se concluyó que en general el número de alumnos interesados en el aprendizaje de español como segunda lengua y lengua extranjera ha disminuido con el transcurrir de los años, dado que 83 % del total de instituciones dentro de la muestra dispone de espacios en condiciones de aprovecharse en caso de ser necesarios, es posible concluir que existen amplias posibilidades de incrementar la oferta en el corto plazo si se llevaran adelante estrategias orientadas a una mayor atracción.

Dada la importancia que posee la lengua española en términos de comunicación a nivel internacional, el análisis de las capacidades actuales de la ciudad de Rosario como oferente de su enseñanza es crucial para poder determinar su estado de situación, y estimar así la mejor manera de potenciar su desarrollo de manera de posicionar a la localidad como ciudad cultural-idiomática-turística referente.

5. BIBLIOGRAFÍA

FLORES MAIO, F. y CARRERA TROYANO, M. 2008. «La competencia internacional en la enseñanza del ELE. El caso de Argentina». En CARRERA TROYANO, M. y GÓMEZ ASENCIO, J. (eds.), *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Barcelona: Ariel, pp.125-144.

FUNDACIÓN BANCO MUNICIPAL DE ROSARIO. 2015. *Relevamiento de la oferta y la demanda de español como segunda lengua y lengua extranjera en la ciudad de Rosario*. <http://www.fundacionbmr.org.ar/files/etiquetas_descripciones_adjuntos/relevamiento_de_la_oferta_de_espanol_como_segunda_lengua_y_lengua_extranjer.pdf> (consultado el 15/11/2016)

INSTITUTO CERVANTES. 2014. *El español: Una lengua viva. Informe 2014*. <https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2014.pdf> (consultado el 15/11/2016)

POZZO, M. I. 2007. *La formación básica del profesor de español como lengua extranjera*. Rosario, Argentina: Laborde Editor, 99 pp.

POZZO, M. I. y JACOB, C. 2015. «Diversidad cultural en la escuela secundaria argentina. Perfil de los estudiantes de intercambio 2014». En POZZO M. I. (ed.), *Construcción de espacios interculturales en la formación docente: competencia comunicativa intercultural, cultura regional y TIC*. Rosario: Laborde Editor, pp. 285-306.

SECRETARÍA DE TURISMO DE LA NACIÓN –SECTUR– 2006. *Turismo idiomático en la Argentina*. Buenos Aires.

ANEXO

Protocolo de encuesta :

Relevamiento de la Oferta de Español como Segunda Lengua y Lengua Extranjera en la Ciudad de Rosario
Por favor, completar la encuesta, guardarla y adjuntarla en un nuevo email.

Nombre de la Institución:.....

- 1) ¿A qué esfera de la actividad pertenece?
 - Pública
 - Privada

- 2) ¿Cuántos años hace que desarrolla la actividad de enseñanza de español como lengua extranjera?
 - Entre 1 y 5
 - Entre 6 y 10
 - Más de 10

- 3) ¿Qué tipo de formación académica general poseen sus docentes de español?.....
 ¿Poseen los mismos formación específica en la enseñanza de español como lengua extranjera?.....

- 4) Establezca aproximadamente, en términos de porcentajes, los países de procedencia de sus alumnos.
 - % Brasil
 - % Haití
 - % Estados Unidos
 - % China
 - % Países asiáticos
 - % Países africanos
 - % Francia
 - % Alemania
 - % Portugal
 - % Italia
 - % Otros. ¿Cuáles?

5) ¿Cuántos alumnos estima que tomaron cursos en la institución durante el año...?

| | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---------------|------|------|------|------|
| Entre 10 y 19 | | | | |
| Entre 20 y 29 | | | | |
| Entre 30 y 39 | | | | |
| Entre 40 y 49 | | | | |
| Entre 50 y 59 | | | | |
| 60 o más | | | | |

- 6) En términos porcentuales aproximados, los alumnos que concurren al establecimiento a estudiar español, lo hacen con fines...
- % Laborales
 - % Turismo
 - % Turismo idiomático
 - % Trabajo estable (más de un año)
 - % Work and Travel
 - % Becas de estudio
 - % Inmigración (personas que vienen al país a vivir de manera permanente).
 - % Estudio particular.
- 7) Estime aproximadamente cuál es el porcentaje de mujeres y de hombres que concurren a su institución para aprender español.
- % Mujeres
 - % Hombres
- 8) ¿Entre que grupos de edad se ubican los alumnos? (Es posible más de una opción).
- 15-18
 - 19-25
 - 26-30
 - 31 o más
- 9) ¿Cuál es en general la frecuencia *semanal* de los cursos?
- 1 vez
 - 2 veces
 - 3 veces
 - Más de 3 veces
- 10) ¿De cuánto tiempo es la duración de cada clase?
- 1 hora
 - 1.30 horas
 - 2 horas
 - Más de 2 horas
- 11) ¿Cuál es el costo de los cursos en general?
- Menor de \$450
 - Entre \$450 y \$600
 - Mayor de \$600
- 12) ¿Los cursos son...? (Es posible más de una opción).
- Grupales
 - Individuales
- 13) En el caso de ser grupales, ¿cuántos alumnos incluyen aproximadamente?
- Menos de 10
 - Entre 10 y 20
 - Más de 20
- 14) ¿Cuáles son los niveles de lengua ofrecidos? (Es posible más de una opción).
- Básico
 - Intermedio
 - Avanzado
- 15) Si ofrece cursos con alguna temática en particular, indique cuál/les:.....

- 16) ¿Qué materiales didácticos utilizan los alumnos? (Es posible más de una opción).
- Libros de texto específicos
 - Compilado de fotocopias
 - Apuntes desarrollados por docentes
 - Películas
 - Actividades complementarias (museos, clases de tanto, etc.)
 - Otros:
- 17) ¿Se ofrece la posibilidad de rendir exámenes certificados? Indique cuál/les.
- Sí.....
 - No
- 18) ¿Mantiene convenios con centros educativos extranjeros?
- Sí. ¿Cuáles?
 - No
- 19) ¿Qué medios se utilizan a manera de publicidad? (Es posible más de una opción).
- Folletería
 - Diarios, revistas, radio, televisión
 - Página web
 - Redes sociales
 - Otros:
- 20) ¿Se ofrece algún tipo de soporte turístico (traslados, alojamiento, excursiones, etc.)?
- Sí. ¿Cuál?
 - No
- 21) ¿Su institución está asociada con algún establecimiento dedicado al turismo?
- Sí. ¿Cuál?
 - No
- 22) ¿Con cuántas aulas dedicadas a la enseñanza cuenta el establecimiento?
.....
- 23) ¿Posee aulas que actualmente no estén en uso pero que podrían destinarse a estas actividades si hubiese un aumento en la cantidad de alumnos?
- Sí
 - No
- 24) ¿Posee infraestructura de servicios (bar, cantina, etc.)?
- Sí
 - No
- 25) ¿Cuenta con una biblioteca al alcance de los alumnos?
- Sí
 - No
- 26) ¿Se planean realizar nuevas obras de infraestructura en los próximos dos años?
- Sí
 - No
- 27) ¿Estaría interesado en formar parte de una Plataforma de Información y Búsqueda en términos de la Oferta de Español como Segunda Lengua en Rosario?
- Sí
 - No
 - Tal vez

Antonio RIUTORT CÁNOVAS: «Análisis de necesidades y diseño de un curso universitarios de español para los negocios en Taiwán»

Universidad Fu Jen (Taiwán)
antonio.riutort@gmail.com

Resumen:

En esta presentación deseamos mostrar por medio de un caso práctico realizado en una universidad taiwanesa cómo es posible realizar un análisis de necesidades basado en tareas comunicativas con el que contribuir al diseño de un curso de español para los negocios más relevante para el alumno. El análisis de necesidades presentado constituye una investigación mixta (cualitativa y cuantitativa) basada en una triangulación de métodos: análisis de ofertas de empleo (300), cuestionarios (30) y entrevistas semiestructuradas (10). La investigación ha permitido obtener conclusiones valiosas para el diseño del curso. Entre otras cosas, nos ha posibilitado identificar la relevancia y frecuencia de varios aspectos como, por ejemplo, el tipo de cargo profesional, las competencias transversales solicitadas, las tareas comunicativas, los canales de comunicación, entre otros.

Palabras clave: análisis de necesidades, necesidades lingüísticas, didáctica de lenguas extranjeras, español de los negocios, lengua de especialidad.

Résumé:

Dans cet article, et à travers une étude de cas réalisée à l'université de Taïwan, nous voulons montrer les moyens par lesquels il est possible d'effectuer une analyse des besoins basée sur des tâches communicatives permettant de concevoir un cours d'espagnol des affaires plus pertinent pour les étudiants universitaires. L'analyse des besoins présentée est une recherche mixte (qualitative et quantitative) basée sur une triangulation des méthodes : l'analyse d'offres d'emplois (300), des questionnaires (30) et des entretiens semi-directifs (10). La recherche a permis d'obtenir des conclusions très utiles pour la conception du cours. Elle nous a permis d'identifier, entre autres, la pertinence et la fréquence d'aspects tels que le type de poste professionnelle, les exigences relatives aux compétences transversales, le type de tâche communicative professionnelle, et les canaux de communication.

Mots-clés: analyse des besoins, besoins langagiers, didactique des langues, étrangères, espagnol des affaires, langue de spécialité.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad hay una exigencia cada vez mayor de que los cursos de LE sean eficaces (LONG, 2005), lo cual liga con una demanda también cada vez mayor de que los titulados universitarios posean habilidades comunicativas en LE para la comunicación en el trabajo (CROSLING y WARD, 2002). Ambas exigencias depositan una gran responsabilidad sobre los profesores y responsables educativos, de manera que resulta cada vez más necesario encontrar medios para mejorar la eficacia de los cursos de lenguas para usos profesionales, y en el caso que nos ocupa, de español para los negocios (EN).

Aunque a día de hoy la enseñanza del EN y el análisis de necesidades son dos conceptos inseparables, la desatención en ciertos contextos educativos ha conducido a un desequilibrio peligroso en términos de investigación. Mientras que el análisis de necesidades destinado al diseño de cursos de EN con trabajadores en activo ha sido objeto de cierta atención y difusión (p. ej., GARCÍA-ROMEY, 2006; AGUIRRE, 2012; PERIS, *et al.*, 2012), el destinado al diseño de cursos universitarios no ha corrido la misma suerte. Parece que al no poder identificarse una situación meta concreta, debido a que los alumnos todavía no son

trabajadores en activo, se ha descartado la posibilidad de identificar y estudiar las características de la comunicación en las situaciones profesionales en las que operarán los futuros graduados y, en consecuencia, la posibilidad de adaptar los cursos universitarios de EN a esas mismas necesidades. Sin embargo, identificar las necesidades comunicativas profesionales en LE de los futuros graduados universitarios es posible, al mismo tiempo que asumible desde un punto de vista práctico, tal y como pretendemos ejemplificar por medio de una investigación realizada en el contexto educativo en el que trabajamos. Dicha investigación forma parte del diseño curricular para la asignatura de español para la comunicación internacional en la empresa, impartida en el Departamento de español de la Universidad Fujen en Taiwán¹⁸. Se trata de una triangulación en la que cuestionarios, entrevistas y ofertas de empleo han sido utilizadas con la finalidad de identificar y describir los usos que se hace del español / LE en las empresas taiwanesas de comercio internacional, para anticipar así las necesidades comunicativas de los alumnos que se incorporen a ellas tras su graduación, y poder así trasladar los hallazgos al diseño del curso.

Más allá del valor de los datos concretos obtenidos tras el análisis, los cuales están circunscritos al ámbito taiwanés, la utilidad de dicha investigación se encuentra en ofrecer una metodología para el análisis de necesidades comunicativas asumible por gran parte de los docentes de EN en centros de educación superior, así como en mostrar la utilidad que los datos obtenidos poseen a la hora de diseñar cursos más cercanos a la futura realidad comunicativa de los alumnos.

Comenzaremos por exponer algunos presupuestos teóricos sobre el análisis de necesidades, especialmente sus implicaciones en contexto universitario. A continuación, describiremos las características de la investigación. Finalmente, presentaremos y comentaremos los resultados.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

En análisis de necesidades constituye un enfoque para la identificación de las necesidades comunicativas y de aprendizaje de los alumnos, y a partir de esa información seleccionar los contenidos y procedimientos metodológicos del curso. En el caso de la enseñanza de lenguas para fines específicos, consiste fundamentalmente en anticipar las necesidades comunicativas en la situación meta profesional o académica, y a partir de estos y otros datos diseñar cursos a medida. Se trata, por tanto, del aspecto más importante de la enseñanza de lenguas para fines específicos (GOLLIN-KIES, *et al.*, 2015), y aquel que la dota de sentido, pues como algunos han expresado, si no hay análisis de necesidades comunicativas, no puede haber tal tipo de enseñanza (BROWN, 2016)¹⁹.

Analizar necesidades implica llevar a cabo un proceso de recopilación de datos sobre elementos que son considerados de relevancia para la creación de cursos, especialmente, qué es lo que el alumno necesita estudiar y de qué forma lo aprenderá mejor (WEST, 1997). Es decir, por medio de diferentes instrumentos (entrevistas, cuestionarios, observaciones, etc.) e informantes (empresas, trabajadores, alumnos, profesores, etc.) se busca recoger datos empíricos que permitan responder a la siguiente pregunta: ¿Qué se debe enseñar y de qué forma debe hacerse para lograr satisfacer las necesidades comunicativas y de

¹⁸ La investigación se realizó con el patrocinio del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Taiwán.

¹⁹ «[...] if there is no needs analysis, there is no ESP» (BROWN, 2016: 5).

aprendizaje de los estudiantes? Sin embargo, y en contraste a la concreción de sus objetivos, el análisis de necesidades representa una práctica que pone a disposición del analista una amplia variedad de opciones en cuanto a qué analizar y cómo hacerlo, por lo que tratar de resumir todas estas opciones representa una empresa complicada dadas las limitaciones de espacio. Optamos, por tanto, en este apartado teórico, como con la propia investigación que presentamos, por tratar de destacar dos cuestiones: a) por qué el análisis de necesidades representa una práctica que debería estar, siempre que sea posible, presente en el diseño de cursos universitarios; y b) en qué se diferencia de los análisis realizados en los cursos de EN impartidos en empresas.

En cuanto a la primera cuestión, como muestran numerosos ejemplos, los beneficios que los profesores universitarios obtienen del análisis de necesidades comunicativas profesionales para sus cursos universitarios podrían resumirse en tres:

1. Contribuye al diseño de nuevos cursos, especialmente a la hora de seleccionar contenidos relevantes para el alumno, de crear materiales más auténticos y de seleccionar o adaptar el manual. En este sentido, favorece la actualización de los cursos en consonancia con la evolución del mundo de los negocios y la comunicación que en él se practica. COOPER, por ejemplo, ya advirtió de que si las empresas se quejan del nivel de formación de sus trabajadores es quizás porque el mundo laboral cambia de una forma tan radical que demanda a las universidades un cambio de diseño en la educación que permita hacer frente a las necesidades actuales y globales (1998: 129)²⁰.
2. Contribuye a la auditoría formativa en la medida en que permite detectar lagunas en la competencia de los alumnos graduados en comparación con las necesidades comunicativas de las empresas, así como la causa de aquellas. Esto guarda relación, por tanto, con el riesgo de desajuste entre lo que se enseña en las universidades, de un lado, y las necesidades reales de las empresas, del otro, y de cómo el análisis de necesidades puede contribuir a detectar dicho desajuste y a identificar sus causas. En este sentido, QIAN (2009: 281-282) considera que las universidades no deben escatimar medios y esfuerzos para lograr que sus alumnos alcancen un nivel adecuado de competencia comunicativa profesional, y que ello solo puede hacerse comparando el nivel de los alumnos con las demandas comunicativas del entorno profesional al que se incorporarán²¹.
3. Posee un valor positivo a la hora de hacer de contrapeso a la percepción subjetiva del alumno hacia sus necesidades comunicativas. Es decir, el alumno universitario llega al aula con sus propias creencias sobre qué necesita aprender para comunicarse efectivamente en su futuro laboral, algunas de las cuales pueden ser erróneas (HALIM, 1976; WEBB, 1976)²². Algo que creemos extensible a las creencias de los docentes.

²⁰ Ejemplos en esta línea son los siguientes: LI SO-MUI y MEAD, 2000; ALHARBY, 2005; y CHANG, 2011.

²¹ Ejemplos de trabajos en esta línea son los siguientes: CUMBREÑO y RICO, 2001; ACEDO y EDWARDS, 2005; y DALOGLU y TAS, 2007.

²² Algunos trabajos que han incorporado las creencias de los alumnos son los siguientes: SAITO-ABBOTT, 1995; BACHA y BAHOUS, 2008; CHEN y WU, 2010; y SAJADI y OGHAB, 2011.

A diferencia de lo que sucede con otras lenguas, especialmente el caso del inglés / LE, no encontramos en la bibliografía ejemplos de análisis de necesidades comunicativas realizados para la enseñanza del EN en contexto universitario. Aunque es cierto que pueden estar realizándose de forma anónima, es decir, sin publicarse en medios especializados, creemos que en otros casos las causas principales de su ausencia podrían encontrarse en los siguientes problemas comunes en la enseñanza de lenguas para fines profesionales en contexto universitario:

- El propio estatus del alumno, el cual durante el desarrollo del curso no ocupa ningún cargo concreto, lo que dificulta la posibilidad de identificar y describir una situación meta comunicativa real (FRENDON, 2005).
- La dificultad para analizar las prácticas comunicativas profesionales en un mundo laboral que se presenta complejo, poco accesible, en permanente cambio y desconocido para muchos profesores de lenguas extranjeras (ST. JOHN, 1996).
- La existencia de grupos excesivamente heterogéneos en cuanto a la especialidad de los alumnos (contabilidad, finanzas, RR. HH., gestión, etc.), lo que obligaría a los profesores a impartir cursos de habilidades comunicativas comunes, creados en torno a un denominador común de necesidades comunicativas lejano a la restricción que caracteriza a los cursos específicos (HUCKIN, 2003).

A pesar de la existencia de estas causas, algunos autores han apelado a la responsabilidad de los profesores a la hora de superar estos obstáculos en aras del diseño de cursos más específicos. Por ejemplo, HYLAND (2009) destaca la responsabilidad de las universidades en el proceso de comprensión de las necesidades comunicativas y su incorporación a los cursos. En ese sentido el mismo autor defiende el análisis de necesidades como una forma de aumentar la especificidad de los contenidos, y señala que una enseñanza eficaz en las universidades implica tender hacia una mayor especificidad de los cursos (HYLAND; 2002).

En cuanto a la segunda cuestión, cómo realizar un análisis de necesidades de utilidad en la educación superior, HUHTA, *et al.*, (2013) consideran ineludible partir de la realidad profesional para comprender la práctica comunicativa y extraer, comprender y describir las tareas más comunes de un cargo profesional. El análisis debe estar, por tanto, fundamentado en la realidad comunicativa y aspirar hacia la evidencia empírica para poder describir la práctica comunicativa tal y como se manifiesta en las tareas profesionales de los trabajadores. Sin embargo, a diferencia de lo que sucede en un curso de LE en empresas, donde el alumno puede describir con detalle una realidad profesional única y concreta, el análisis de necesidades en la universidad exige al analista describir una realidad general y abstracta a partir del análisis de una pequeña parte de esa realidad. Esta exigencia de generalización y transferibilidad obliga a aumentar los mecanismos para asegurar unas conclusiones fiables y válidas, bien sea simplemente para fundamentar sus propios cursos, bien sea para que sean de utilidad otros profesores en contextos educativos similares. Así, las exigencias de fiabilidad y validez obligan a recurrir a métodos que faciliten la recopilación masiva de datos (cuestionarios, entrevistas, ofertas de empleo, análisis de documentos, etc.), mientras que el frecuente desconocimiento por parte del alumno de la situación comunicativa meta conduce a recurrir a informantes alternativos que sí puedan ofrecer datos sobre esta (especialistas en la disciplina fuente, bibliografía, materiales reales, trabajadores en activo, exalumnos, etc.).

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de necesidades que aquí presentamos se enmarca en un contexto de enseñanza superior, en concreto en el Departamento de Español de la universidad taiwanesa donde impartimos la asignatura de EN denominada «Comunicación Internacional en la Empresa». La investigación se emprendió como base para el diseño del curso de dicha asignatura, la cual se ofrece como materia optativa a los alumnos de 4º año del Grado en Lengua y Culturas hispanas. Así, las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron las siguientes:

- *¿Para qué sector de los negocios y cargo profesional se demanda una mayor cantidad de graduados especialistas en español en Taiwán?*
- *¿Cuáles son las características principales de la práctica comunicativa en este sector?*

De forma más precisa, hemos tratado de dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- *¿Qué canales comunicativos son utilizados con más frecuencia?*
- *¿Qué estilo (formal o informal) predomina en las interacciones?*
- *¿Cuál es el papel de la traducción?*
- *¿Qué problemas se experimentan con más frecuencia al comunicarse en español?*
- *¿Son suficientes los cursos de español de los negocios ofertados la universidad?*
- *¿Cuál es la finalidad de los correos electrónicos que se envían normalmente?*
- *¿Cuál es la procedencia de los clientes hispanohablantes?*
- *¿Con qué frecuencia se realizan determinadas tareas?*

Para dar respuesta a estas preguntas, recurrimos a una metodología de triangulación de métodos, los cuales nos permitieran obtener una cantidad fiable y representativa de información: ofertas de empleo (300), cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas (30) y entrevistas semiestructuradas (5).

Se trabajó con 300 ofertas de empleo recopiladas diariamente durante un periodo de ocho meses (de septiembre de 2014 a abril de 2015), y extraídas de los cuatro portales de búsqueda de empleo en línea más importantes de Taiwán: 1111, Yes123, 518 y 104²³. Los criterios de selección de las ofertas fueron los siguientes: a) la exigencia al candidato de un determinado nivel de competencia en español; y b) estar circunscritas al ámbito de los negocios. Tras ser filtradas, las ofertas de empleo seleccionadas se incorporaron a una base de datos en EXCEL y fueron procesadas manualmente.

Las ofertas de empleo, como se muestra más adelante en los resultados, permitieron identificar un sector comercial y un tipo de cargo profesional concretos que demandaban el mayor número de candidatos competentes en español. Hasta un 80 % de las ofertas analizadas se enmarcaba en el sector del comercio exterior y un 60 % solicitaba aspirantes al cargo de asistente de ventas internacionales. Con estos y otros resultados en mente se procedió a diseñar un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas. Los 30 informantes que cumplimentaron el cuestionario poseían en común las siguientes características:

²³ Para su traducción contamos con la asistencia de dos alumnos del máster en Lengua y culturas Hispánicas impartido en el mismo Departamento.

- Trabajar en el sector del comercio exterior.
- Ocupar el cargo de asistente de ventas internacionales.
- Haber estudiado el español como lengua extranjera, preferiblemente en la universidad.
- Poseer una experiencia mínima de ocho meses.

Durante el diseño de los cuestionarios se tomaron tres decisiones que facilitaron la obtención de datos. En primer lugar, su creación y administración a través de Internet, en concreto, de GoogleDocs, facilitó no tan solo su difusión, sino el aumento del retorno de cuestionarios cumplimentados, debido a la facilidad que dicho sistema ofrece para rellenarlos directamente en el ordenador. Esto aleja los peligros inherentes a los cuestionarios en formato Word, los cuales deben ser cumplimentados de forma presencial o deben enviarse y devolverse como archivo adjunto. En este sentido, muchos informantes expresaron su agradecimiento ante la posibilidad de cumplimentar el cuestionario de forma ágil y rápida. En segundo lugar, el uso de una versión bilingüe español-chino facilitó la comprensión por parte de los informantes de términos lingüísticos como 'canal comunicativo', 'tarea', etc. Y en tercer lugar, se ofreció a los informantes una recompensa en forma de vale de compra en una cadena popular de tiendas locales en Taiwán.

Tras haber recibido 30 cuestionarios cumplimentados, se obtuvieron los datos estadísticos en el caso de las respuestas cerradas y se filtraron y ordenaron las respuestas abiertas. Posteriormente, se seleccionaron algunos datos sobre los cuales nos interesaba obtener más información en el transcurso de las entrevistas.

Finalmente, se seleccionó una muestra representativa de informantes para celebrar con ellos una entrevista de aproximadamente una hora, en el transcurso de la cual se realizaron dos tipos de preguntas: a) destinadas a aclarar datos previamente obtenidos en el cuestionario; e b) interrogantes que demandaban una respuesta demasiado amplia como para ser planteada en el cuestionario. La posibilidad de realizarlas en grupos nos permitió ahorrar tiempo, así como favorecer un ambiente más distendido, lo cual se tradujo en una mayor comodidad por parte de los informantes. Esto es importante de cara a obtener una mayor cantidad de información aportada (BROWN y RODGERS, 2002). También nos permitió poder comparar de forma más directa e inmediata las respuestas de los informantes, es decir, a identificar coincidencias y contradicciones, lo que a su vez ayudó a obtener una perspectiva más fiable y representativa de cada tema.

En cuanto al procedimiento de triangulación descrito, cada método de recogida de datos ha permitido no tan solo obtener información nueva, sino al mismo tiempo corroborar, cuestionar o ampliar los datos procedentes de los otros métodos, y aumentar así la fiabilidad de los datos en general. Especialmente valioso ha sido poder validar a través de las entrevistas algunos datos de las ofertas de empleo, así como aclarar y profundizar en varias respuestas del cuestionario.

4. RESULTADOS

4.1. De las ofertas de empleo

Los datos más relevantes extraídos de las ofertas de empleo son los siguientes²⁴:

- 1) El 80 % recoge vacantes en el sector del comercio internacional.
- 2) El 60 % buscaba cubrir el cargo de asistente de ventas internacionales.
- 3) El 70 % demandaba un nivel de lengua mínimo intermedio-alto.
- 4) El 80 % demandaba competencia comunicativa adicional en inglés.
- 5) El 5 % demandaba la posesión de un diploma DELE.
- 6) El 10 % demandaba posesión de un título de maestría.
- 7) El 88 % eran accesibles a graduados en una facultad de LE.
- 8) El 55 % demandaba poseer al menos un año de experiencia en cargo similar.
- 9) El 33 % demandaba habilidades transversales en atención al cliente.
- 10) El 37 % demandaba habilidades transversales en análisis de mercados.
- 11) El 10 % demandaba al candidato expatriarse a un país hispanoamericano.

Los datos (1) y (2) se refieren al sector y al cargo respectivamente. En este sentido, el aspecto más relevante es la gran concentración de vacantes, pues el 80 % de ellas se dan en el sector del comercio internacional. La magnitud del dato permite discernir con claridad en qué ámbito del comercio debería centrarse el curso, y aumentar de este modo la especificidad de los contenidos. Además, el hecho de que el 60% de las vacantes se concentre en torno a un mismo cargo dentro del comercio internacional, facilita llevar el grado de especificidad aún más lejos.

Los datos obtenidos no solo pueden ser aplicados al diseño del curso, sino también a la tarea docente de asesoramiento y orientación académico-profesional del alumnado. La asignatura para la cual se diseña el curso (Comunicación Internacional en la Empresa) forma parte del Grado en Lengua y Culturas Hispánicas, por lo que muchos alumnos se cuestionan si como especialistas en una LE, podrán satisfacer los requisitos necesarios para obtener y mantener un trabajo relacionado con el mundo de los negocios. En este sentido, los datos (3), (4), (5), (6), (7) y (8) permiten ofrecer al alumno datos con los que resolver algunas de sus dudas más relevantes. Por ejemplo, en cuanto al requisito sobre competencias comunicativas, el 70 % de las ofertas solicita un nivel intermedio-alto y el 80 % demanda competencia comunicativa adicional en inglés. Ambos requisitos son satisfechos por los alumnos, ya que el nivel meta marcado por el Departamento en el caso del español, y por la Universidad en el caso del inglés, equivaldrían a un nivel B2. También en relación con el plano comunicativo, sólo el 5 % de las ofertas exige la posesión del diploma DELE B1²⁵. Esta exigencia tampoco supone un escollo, no solo por el bajo porcentaje, sino también debido a que la mayoría de los alumnos lo obtienen antes de graduarse. En cuanto al nivel académico, únicamente el 10 % de las ofertas solicita título un título de maestría, lo cual representa también un bajo porcentaje.

²⁴ En el Apéndice 1 se incluye un ejemplo de oferta de empleo en una versión bilingüe traducida por nosotros. Dado el complejo diseño original, ha sido imposible presentar una captura de pantalla.

²⁵ El hecho de que únicamente en el 5 % de las ofertas se exija poseer el certificado DELE nos lleva a cuestionarnos por qué un porcentaje tan bajo. Nuestra hipótesis es el desconocimiento por parte de las empresas de este examen.

Mención aparte merecen los datos sobre la especialidad académica y la experiencia previa, por constituir, respectivamente, la mayor oportunidad y la mayor amenaza para la empleabilidad de los graduados. En el primer caso, un 88 % de contratantes abren la puerta a que el candidato provenga de una facultad de lenguas extranjeras. Esto nos lleva a pensar que las competencias profesionales requeridas están más ligadas a la capacidad para comunicarse en la lengua meta que en el dominio de la disciplina fuente (el comercio internacional). En el segundo caso, la experiencia previa de un año solicitada en el 55 % de las ofertas representa el punto débil de la empleabilidad de nuestro alumnado, ya que prácticamente la totalidad del alumnado no satisface este requisito tras su graduación.

Los datos (9) y (10) ofrecen una orientación valiosa sobre el tipo de contenido transversal e interdisciplinar que sería deseable incluir en el programa de la asignatura. En este caso, las habilidades de la disciplina fuente más solicitadas son la atención al cliente (33 %) y el análisis de mercados (37 %).

Finalmente, el dato sobre el porcentaje de empresas taiwanesas que buscan candidatos para ser destinados a la sede o a las delegaciones en el extranjero representa un porcentaje bajo (10 %). De él se podría deducir que la mayoría de aspirantes deberán comunicarse en las oficinas locales, donde probablemente la comunicación interna vertical y horizontal se realizará en chino. Esto permitiría, a su vez, cuestionarse la relevancia de eventos comunicativos internos tales como las reuniones, la socialización, las llamadas telefónicas o la comunicación escrita.

4.2. De los cuestionarios

4.2.1. ¿Qué canales utilizas con más frecuencia al comunicarte en español?

Tabla 1: Canales de comunicación más frecuentes

| CANAL | Cada día | Frecuentemente | Esporádicamente | Nunca |
|------------------------------|----------|----------------|-----------------|-------|
| Correo electrónico comercial | 96.6 % | - | 3.4 % | - |
| Carta comercial | 48 % | 20 % | 12 % | 20 % |
| Teléfono | 20 % | 53 % | 27 % | 0 % |
| Videoconferencia | 27.6 % | - | 41.4 % | 31 % |
| Chat (Ordenador) | 43.3 % | 43.3 % | 6.7 % | 6.7 % |
| Chat (Teléfono) | 46.7 % | 36.7 % | 10 % | 10 % |
| Cara a cara | 10 % | 30 % | 53.3 % | 6.7 % |

Esta tabla muestra que el correo electrónico representa el canal comunicativo por excelencia, el cual es usado diariamente por la práctica totalidad de informantes (96 %). A esta opción de comunicación escrita se le ha sumado el chat, el cual es usado diaria o frecuentemente tanto en el ordenador (43 % / 43 %) como en el teléfono inteligente (46 % / 36 %). Parece ser, por tanto, que la mensajería instantánea no constituye una modalidad únicamente ligada al ámbito público y privado, sino también al profesional. Para nosotros se trata de un dato sumamente significativo, ya que constituye una forma de comunicación hasta ahora ausente de los contenidos del curso, pero que por sus particulares características discursivas y relevancia merecería incorporarse en el futuro.

A la luz de los datos sobre el uso del correo electrónico y de la mensajería instantánea (chat), sorprende inicialmente el porcentaje de uso diario de la carta comercial, la cual es

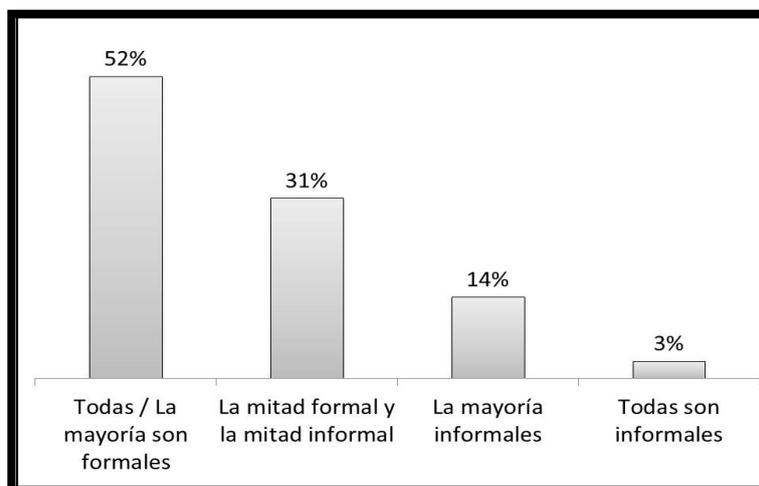
usada diaria (48 %) y frecuentemente (20 %). Sin embargo, en las entrevistas con los informantes se averiguó que la finalidad de la correspondencia comercial no es comunicativa, sino como medio para el envío de documentos originales ligados a la exportación (facturas, certificados...) que ya se habían enviado previamente de forma digital.

A pesar de la fuerte presencia del chat como forma de comunicación instantánea, el teléfono móvil o fijo sigue vigente para la realización de llamadas. El 20% lo emplea diariamente y el 53 % frecuentemente. Como expresaron los informantes en las entrevistas, es el canal predilecto en casos de requerir una comunicación urgente, al mismo tiempo que constituye una mejor forma para mantener las relaciones con el cliente debido a la posibilidad de una lograr una interacción más personal y cercana.

La videoconferencia y la interacción presencial son los canales comunicativos menos utilizados. En el caso de la videoconferencia, un 31 % de informantes expresa no utilizarla nunca, mientras que un 41 % solo lo hace esporádicamente. Entre los motivos esgrimidos por los informantes se mencionan las dificultades técnicas que en algunas ocasiones acarrea, así como el ser considerada como una forma invasiva de comunicación. En el caso de la comunicación presencial, a pesar de encontrarse entre las menos recurridas, existe un significativo 30 % que la usa frecuentemente y un 10 % que lo hace diariamente. Esta forma de comunicación suele ser la propia de eventos comunicativos como las ferias internacionales o las visitas de empresa en el extranjero.

4.2.2. ¿Qué estilo (formal o informal) poseen las interacciones en español?

Gráfico 1: Estilo de las interacciones



Aunque el 52 % de los informantes expresa que la forma habitual de comunicación es formal, el 48 % restante se ve inmerso de forma habitual en interacciones informales. Algunos de forma casi exclusiva (14 %); otros alternándola con la formal (31 %), según el tipo de cliente. Según expresan en la entrevista, este dato se explica porque la relación comercial con algunos clientes es lo suficientemente frecuente y estrecha como para acabar propiciando el cambio a un estilo más informal.

En líneas generales, este gráfico permite corregir la creencia de que la comunicación profesional es eminentemente formal, al mismo tiempo que muestra la importancia de que los graduados sean capaces de dominar la alternancia de registros en su trato con el cliente.

4.2.3. ¿Con qué frecuencia traduces en tu trabajo?

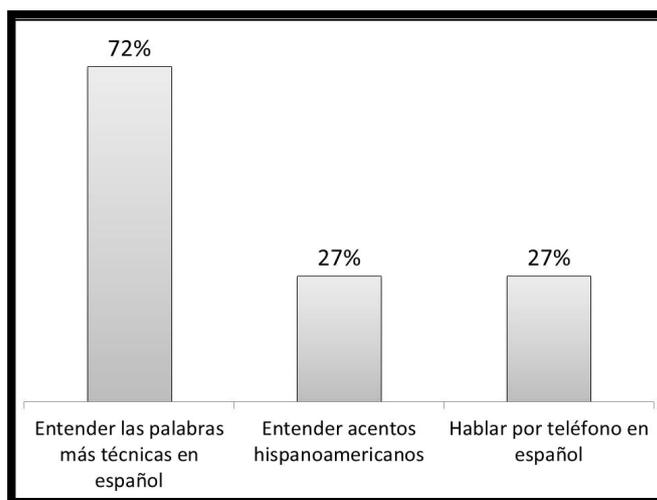
Tabla 2: Traducción

| TRADUCCIÓN | Cada día | Frecuentemente | A veces | Escasamente | Nunca |
|--------------------|----------|----------------|---------|-------------|-------|
| De español a chino | 30% | 13.3% | 40% | 10% | 6.7% |
| De chino a español | 31% | 24.1% | 37.9% | - | 6.9% |
| De inglés a chino | 3.3% | 13.3% | 46.7% | 30% | 6.7% |

La capacidad de traducir documentos del español al chino y del chino al español representa una necesidad para aproximadamente la mitad de los informantes. En el primer caso constituye una práctica diaria o frecuente para un total del 43 % de informantes. En el segundo caso, para un total del 55 %. Los informantes expresaron en las entrevistas que las traducciones suelen referirse a documentos especializados y a correos electrónicos. En este último caso, suele tratarse de correos electrónicos escritos en español por el cliente, los cuales se traducen al chino para ser reenviados a otros departamentos (ventas, calidad, atención al cliente, dirección, mercadotecnia...).

4.2.4. ¿Qué problemas experimentas con más frecuencia al comunicarte en español?

Gráfico 2: Dificultades comunicativas más comunes

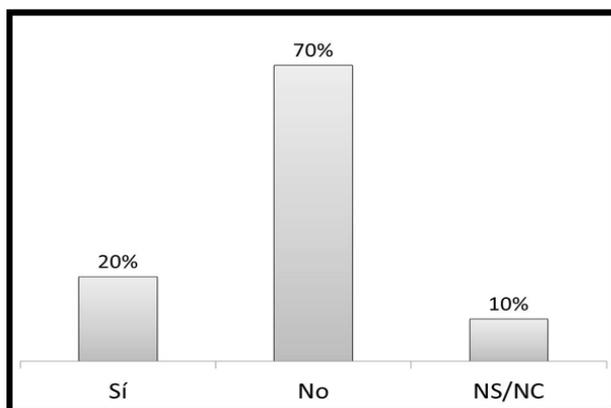


Entender las palabras más técnicas del español representa un problema para el 72 % de los informantes. Un dato que era previsible, si se tiene en cuenta que los informantes deben enfrentarse al vocabulario especializado ligado al producto o servicio con el que comercializan. En este sentido, en las ofertas de empleo se apreció que las empresas contratantes se dedicaban a la venta de productos tan diversos como cámaras de seguridad, material médico, recambios de automóvil o tela de invernadero. Todo ello representa un desafío para el diseño del curso, el cual solo puede centrarse en un núcleo común de términos ligados al comercio internacional y en el desarrollo de las estrategias de autoaprendizaje del alumnado.

En el caso de los acentos del español no peninsular, la explicación esgrimida por los informantes se refiere a los materiales didácticos usados en el Departamento, en los cuales suele haber una mayor presencia del acento peninsular. Por otro lado, la comunicación telefónica plantea a los informantes un desafío extra debido a la falta de comunicación no verbal y a la ansiedad comunicativa.

4.2.5. ¿Son suficientes los cursos de español de los negocios ofertados en tu universidad?

Gráfico 3: Satisfacción hacia el número de cursos ofertados sobre español para los negocios



A la luz de este gráfico parece necesario ampliar el número de asignaturas destinadas al español para los negocios. Algo que se ve respaldado por el hecho de que el 80 % de las ofertas de empleo destinadas en Taiwán a especialistas en español se circunscriban al ámbito de los negocios, mientras que el 20 % lo hacen al de la traducción, el secretariado y la educación (enseñanza de español como lengua extranjera).

4.2.6. ¿Cuál es la finalidad de los correos electrónicos que envías normalmente?

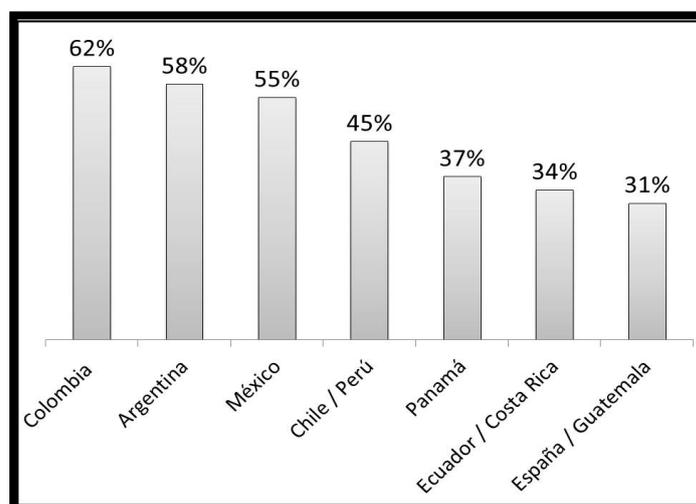
Ante la previsión de que el correo electrónico constituyese el canal comunicativo por excelencia, se introdujo en el cuestionario una pregunta destinada a conocer las funciones comunicativas más comunes. El 75 % de los informantes expresó que las siguientes funciones son realizadas diaria o normalmente:

- Atender pedidos.
- Informar a los clientes sobre envíos.
- Informar a los clientes sobre productos.
- Informar a los clientes sobre precios.
- Atender quejas.
- Resolver dudas de los clientes.

El amplio porcentaje de informantes que recurre al correo electrónico para realizar estas funciones de forma diaria o frecuente, nos ofrece una información valiosa para aumentar la especificidad de las habilidades ligadas a este canal comunicativo, así como para adoptar un enfoque didáctico basado en el género textual.

4.2.7. ¿Cuál es la procedencia de tus clientes hispanohablantes?

Gráfico 4: Procedencia de los clientes



Los datos de este gráfico permiten observar cómo los acentos y contenidos culturales presentes en los materiales de la asignatura deberían reflejar la diversidad del mundo hispano.

Los informantes entrevistados expresaron que el acento que más problemas les crea es el argentino, debido al voseo y al yeísmo.

4.2.8. ¿Con qué frecuencia realizas estas tareas en español?

Tabla 3: Macrotareas comunicativas más frecuentes

| TAREA | Normalmente / Cada día | A veces | Nunca / Pocas veces |
|---|------------------------|---------|---------------------|
| Asistir a ferias internacionales en Taiwán | 25 % | 40 % | 35 % |
| Asistir a ferias internacionales fuera de Taiwán | 50 % | 18 % | 32 % |
| Viajar a otros países para buscar clientes | 48 % | 24 % | 28 % |
| Viajar a otros países para visitar clientes | 25 % | 18 % | 57 % |
| Recibir a clientes extranjeros que visitan Taiwán | 50 % | 18 % | 32 % |
| Comunicarme con otros compañeros de trabajo | 38 % | 45 % | 17 % |
| Buscar clientes desde Taiwán | 32 % | 21 % | 47 % |

Las ofertas de empleo mostraron en la sección 'Descripción del cargo' algunas tareas que aparecían con cierta frecuencia, por lo que se decidió interrogar a los informantes sobre ellas. Los datos muestran que entre las tareas realizadas normalmente o cada día, ninguna supera el 50 %. Solo alcanzan o rondan este porcentaje 'Asistir a ferias internacionales fuera de Taiwán', 'Viajar a otros países para buscar clientes' y 'Recibir a clientes extranjeros que visitan Taiwán'. En este caso, pueden surgir dudas sobre si incorporarlas al temario o no. En este sentido, sería deseable que futuras investigaciones describiesen los rasgos discursivos de estas tareas, para poder determinar si los recursos y las habilidades implicados son lo

suficientemente especializados como para merecer su presencia en el curso o si, por el contrario, ya se han enseñado en las asignaturas de español general.

4.3. De las entrevistas

Los informantes expresaron acuerdo en los siguientes fenómenos:

- Para realizar su trabajo, no necesitan una especialización en negocios, pero el poseerla ayuda a realizarlo mejor. Los informantes aclararon que las decisiones estratégicas que toman están muy reguladas, y que su responsabilidad se limita al plano comunicativo, ya que su función es la de mediador entre el cliente y los diferentes departamentos de la empresa para la que trabajan.
- Cada trabajador se enfrenta al reto de la terminología propia del tipo de producto o servicio con el que trabaja. Ante la pregunta de cómo superan este reto, los informantes expresaron que por medio de estrategias de autoaprendizaje como, por ejemplo, la consulta de manuales técnicos y catálogos bilingües o el uso de diccionarios bilingües inglés-español.
- Los clientes son conscientes de que el asistente internacional de ventas habla el español como lengua extranjera, y muestran una actitud de tolerancia hacia los errores lingüísticos, y en ocasiones pragmáticos, que cometen. En todos los casos, los clientes expresan su satisfacción y agradecimiento por poder comunicarse en español, sin necesidad de recurrir al inglés como lengua franca.
- Confirmaron varios datos del cuestionario como, por ejemplo, la importancia creciente de la mensajería instantánea como canal de comunicación; la frecuencia de las interacciones informales con clientes; la dificultad de comprender los acentos no peninsulares. Además, permitieron confirmar que las dos tareas identificadas en las ofertas de trabajo (análisis de mercados [37 %] y atención al cliente [33 %]) son relevantes en este cargo profesional.
- Aclararon que las llamadas telefónicas suelen utilizarse fundamentalmente en dos casos: a) situaciones de urgencia; y b) confirmar la recepción de un correo electrónico de márketing, cuando existen dudas sobre si este ha sido recibido o no por el destinatario deseado. Asimismo, esclarecieron que el uso de la correspondencia comercial se limita al envío de documentos originales, y no como canal de comunicación. Como tal, ha sido substituido por el correo electrónico y la mensajería instantánea. Finalmente, precisaron que el tipo de traducción comúnmente realizada es la diferida de textos escritos.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

En esta contribución hemos mostrado por medio de un caso práctico que en contextos universitarios, donde el alumno carece normalmente de una situación meta concreta, el profesor debe asumir la responsabilidad de tratar de anticipar por medios empíricos cuáles son las características del contexto comunicativo profesional al que se enfrentarán sus alumnos. Si bien dicha descripción no será precisa, sí podrá ofrecer datos que de una manera u otra faciliten y fundamenten la toma de decisiones durante la fase de diseño del curso. Los docentes cuentan con métodos de recogida de datos (p. ej., ofertas de empleo, entrevistas y cuestionarios) que resultan de utilidad para acometer dicha tarea, y los cuales, utilizados de forma adecuada, puede ofrecer datos válidos y fiables. Incluso en los cursos compuestos por un alumnado diverso o en aquellos impartidos en países con un sistema

laboral heterogéneo, un análisis de necesidades puede aportar datos que permitan identificar tendencias que orienten en la selección de contenidos.

En lo que se refiere a los datos en sí y sus implicaciones en el diseño curricular, la investigación facilita el diseño de cursos más específicos, al posibilitar aplicar la restricción y el descarte de contenidos. Una primera restricción y selección de contenidos se da gracias a que el análisis de las ofertas de empleo ha desvelado la existencia en Taiwán de una gran concentración de puestos de trabajo para graduados en español / LE en el sector del comercio internacional, y de forma aún más concreta, para el cargo de asistentes de ventas internacionales. Esto permite excluir del curso temas no directamente relacionados con dicho sector y cargo, algo importante dada la brevedad de muchos cursos de EN en el contexto universitario. Por ejemplo, la entrevista de trabajo o la comunicación interna en español (reuniones de trabajo, socialización...) se muestran como temas secundarios, ya que se ha detectado que el total de empresas contratantes son de nacionalidad taiwanesa y únicamente el 10 % buscaba un candidato para ejercer fuera de Taiwán. Por su parte, los cuestionarios han favorecido un mayor grado de precisión en la elección y diseño de las tareas, al ofrecer datos sobre la finalidad comunicativa de las interacciones, los canales, el estilo, etcétera. De esta manera, por ejemplo, se ha desvelado la relevancia de macrotarefas tan importantes para los alumnos como participar en ferias, atender pedidos, recibir visitas de empresa o desplazarse al extranjero para captar nuevos clientes. Lo mismo cabe decir de las destrezas: existen motivos para descartar del curso el tema relacionado con la correspondencia comercial tradicional en papel, en beneficio de la incorporación de un módulo destinado a la mensajería instantánea. Igualmente, se puede reajustar la importancia dada a otros canales como el teléfono o las presentaciones orales.

Algunas de las conclusiones obtenidas permiten realizar modificaciones de cara a lograr un currículo más interdisciplinar, con el fin de completar lagunas en las competencias transversales del alumnado. En primer lugar, las ofertas de empleo han aportado valiosas pistas sobre dos competencias ligadas a la disciplina fuente, en este caso, el comercio internacional, que son de relevancia para ejercer el cargo de asistente de ventas internacionales: atención al cliente (el 33 % de ofertas lo demanda o valora) y análisis de mercados (37 %). En segundo lugar, los datos obtenidos sobre el papel de la traducción en la práctica profesional de los informantes podrán ser aprovechados en el diseño curricular de las asignaturas de traducción e interpretación del Grado. Finalmente, la investigación también ha puesto de manifiesto el valor de la competencia bilingüe español e inglés, lo cual sugiere una mayor colaboración con el Departamento de inglés.

Los resultados también poseen implicaciones sobre dos componentes de la competencia comunicativa. En cuanto al plano afectivo del alumno y su motivación, las entrevistas con los informantes han ofrecido datos que permiten corregir algunas creencias erróneas que minan la motivación del alumno a la hora de comunicarse en este tipo de trabajo. Por otro lado, la competencia sociolingüística también se vería beneficiada, en este caso, si se incluyesen en los materiales las variedades geolectales más comunes del español, ya que se ha constatado tanto una fuerte presencia de interacciones con clientes de Hispanoamérica como dificultades por parte de los informantes de comprender sus acentos. Además, también sería deseable fomentar la capacidad de autoaprendizaje del alumno en lo que se refiere a descubrir por su cuenta los rasgos más característicos de los acentos a los que se ve expuesto con mayor frecuencia.

El hecho de que el 55 % de las ofertas demande poseer al menos un año de experiencia en un cargo similar muestra los beneficios que reportaría a nuestros alumnos el poder combinar

su último año de estudios con algún tipo de experiencia en empresas. Desde la institución educativa se podría promover, por ejemplo, un convenio de colaboración entre universidad y empresa para favorecer las prácticas profesionales. Esto no solo contribuiría a mejorar la empleabilidad de los alumnos, sino que además sería sumamente beneficioso para el docente, ya que contaría con informantes de primera mano sobre la realidad comunicativa del cargo.

Finalmente, el amplio número de alumnos que consideran que los cursos de EN ofertados en el Departamento no era suficiente debería conducir a una reflexión por parte de los responsables educativos sobre la presencia de estos cursos en el programa educativo de los departamentos de español en Taiwán.

6. BIBLIOGRAFÍA

ACEDO, G., y EDWARDS, P. 2005. «English for occupational purposes: Joint empirical research in education and industry». En CURADO, A. (ed.), *Languages for Academic and Professional Purposes in the 21st Century Framework*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 105-112.

AGUIRRE, B. 2012. *Aprendizaje y enseñanza del español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL, 175 p.

ALHARBY, M. 2005. *ESP Target Situation Needs Analysis: The English Language Communicative Needs as Perceived by Health Professionals in the Riyadh Area*. Tesis doctoral no publicada: University of Georgia, 193 p.

BACHA, N. N., y BAHOUS, R. 2008. «Contrasting views of business students' writing needs in an EFL environment». *English for Specific Purposes*, nº 27, pp. 74-93

BROWN, J. D. 2016. *Needs Analysis and English for Specific Purposes*. Londres: Nueva York: Routledge, 248 p.

BROWN, J. D. y RODGERS, T. S. 2002. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press, 328 p.

CHANG, Y-Y. 2011. «From the needs of foreign languages in Taiwanese enterprises to the curriculum design for undergraduate students in departments of foreign languages and applied linguistics». *English Teaching & Learning*, nº 35, pp. 139-183.

CHEN, I. C. y WU, H. C. 2010. «EFL University Students' Perceptions of Business English Courses». *STUT Journal of Humanities and Social Sciences*, nº 4, pp. 161-194.

COOPER, A. 1998. «Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research». En BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, pp. 119-142.

CROSSLING, G. y WARD, I. 2002. «Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees». *English for Specific Purposes*, nº 21, pp. 41-57.

- CUMBREÑO, A. B. y RICO, A. M. 2001. «Análisis de necesidades en el área de ciencias de la salud». En POSTEGUILLO, S., FORTANET, I. y PALMER-SILVEIRA, J. C. (eds.), *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 305-316.
- DALOĞLU, A. y TAŞ, E. I. 2007. «Assessing English Language Learners' Needs and Lacks». *Education and Science*, nº 32, pp. 64-79.
- FRENDO, E. 2005. *How to Teach Business English*. Harlow: Longman, 168 p.
- GARCÍA-ROMEU, J. 2003. «Análisis de necesidades para la programación de cursos para fines específicos». En ESCOFET, A. et al. (eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Utrecht: CIEFE, pp. 145-161.
- GOLLIN-KIES, S., HALL, D. R. y MOORE, S. H. 2015. *Language for Specific Purposes*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan, 276 p.
- HALIM, A. 1976. «Decision-making in Language Course Design». En Wilson, G. H. (ed.), *Curriculum Development and Syllabus Design for English Teaching*. Singapore: SEAMEO, Regional English Language Centre, 186 p.
- HUCKIN, T. N. 2003. «Specificity in LSP». *Ibérica*, nº 5, pp. 3-17.
- HUHTA, M., VOGT, K., JOHNSON, E., TULKKI, H. y HALL, D. R. 2013. *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 274 p.
- HYLAND, K. 2002. «Specificity revisited how far should we go now?». *English for Specific Purposes*, nº 21, pp. 385-395.
- HYLAND, K. 2009. «Specific Purpose Programs». En LONG, M. H. y DOUGHTY, C. J. (eds.), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 201-217.
- LI SO-MUI, F. y MEAD, K. 2000. «An Analysis of English in the Workplace: The Communication Needs of Textile and Clothing Merchandisers». *English for Specific Purposes*, nº 19, pp. 351-368.
- LONG, M. H. 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge, UK: CUP, 384 p.
- MARTÍN PERIS, E. y SABATER, M. LL. 2012. *Guía para el diseño de currículos especializados*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, 116 p.
- QIAN, D. D. 2009. «Using English for Workplace Communication: A Study of Novice Professionals». En BHATIA, V. K., CHENG, W., DU-BABCOCK, B. y LUNG, J. (eds.), *Language for Professional Communication: Research, Practice & Training*. Hong Kong: City University of Hong Kong, pp. 270-275.
- SAITO-ABBOTT, Y. 1995. «Assessing Perceived Needs for Japanese Language Training in U.S. Business Education: Perspectives from students, business faculty and business professionals». *Foreign Language Annals*, nº 28, pp. 103-115.

SAJADI, F. y OGHAB, M. 2011. «Relation Between Instructors' Objective Needs and Students' Subjective Needs: the case of Iranian Post Graduate Students». *Asian ESP Journal*, n° 7, pp. 123-152.

ST. JOHN, M. J. 1996. «Business Is Booming: Business English in the 1990s». *English for Specific Purposes*, n° 15, pp. 3-18.

WEBB, J. 1976. «Reflections of Practical Experience in Designing and Mounting ESP Courses at the Colchester English Study Centre». En WILSON, G. H. (ed.), *Curriculum Development and Syllabus Design for English Teaching*. Singapore: SEAMEO, Regional Language Centre, pp. 121-131.

WEST, R. 1997. «Needs analysis: state of the art». En HOWARD, R. y BROWN, G. (eds.), *Teacher Education for Language for Specific Purposes*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, pp. 68-79.

ANEXO

Ejemplo de oferta de empleo

| | |
|-----------------------------------|---|
| 企業名稱 Empresa | 技嘉科技股份有限公司 GIGABYTE |
| 徵才說明 Cargo solicitado | NB-西語業務 |
| 工作內容 Descripción de las tareas | 1、中美洲市場、巴西市場之業務開發及通路選擇與管理。 Desarrollo del mercado hispanoamericano y brasileño. 2、通路策略建立及關係維護。 Desarrollo de una estrategia comunicativa y mantenimiento de relaciones. 3、市場狀態及競爭對手動態之掌握與回報。 Seguimiento de las condiciones de mercado y de la competencia. 4、通路行銷策略規畫與執行成效評估。 Planificación de una estrategia de márketing y evaluación de los resultados. 5、應收帳款管理與售後服務支援。 Apoyo postventa |
| 職務分類 Especialidad | 國外業務人員 Agente de comercio internacional |
| 工作經歷 Experiencia | 3年以上 Más de 3 años |
| 學歷要求 Nivel académico | 大學 Licenciatura |
| 科系要求 Especialidad académica | 英美語文相關、其他外國語文相關 Relacionada con el inglés u otras lenguas extranjeras |
| 語文條件 Competencias lingüísticas | 英文 -- 聽 /精通、說 /精通、讀 /精通、寫 /精通 Inglés: CO / EO / CE / EE fluido 葡萄牙文 -- 聽 /精通、說 /精通、讀 /精通、寫 /精通 Portugués: CO / EO / CE / EE fluido 西班牙文 -- 聽 /精通、說 /精通、讀 /精通、寫 /精通 Español: CO / EO / CE / EE fluido |
| 工作技能 Habilidades profesionales | |
| 其他條件 Otras informaciones | 1- 精通西班牙文(或葡萄牙文)、英文。 Español (o portugués) e inglés fluido. 2- 須了解中美洲(或巴西)之市場與特性，並有NB 或IT 相關經驗。 Conocimientos del mercado hispanoamericano (o brasileño) y experiencia en el sector de la tecnología informática. 3、具備良好溝通協調技巧和團隊合作精神。 Habilidades comunicativas y de coordinación y espíritu de equipo |
| Nº de vacantes | 2 |
| 聯絡人員 Contacto | 人資行政部 Departamento de Administración de RRHH |
| 電子郵件 Correo electr. | |
| 聯絡電話 Teléfono | |

Marcelo TANO²⁶: «El español como vector de empleabilidad en el mercado de trabajo francés»

Profesor titular de Español como Lengua Extranjera
Escuela Nacional de Ingenieros de Metz del Instituto Nacional Politécnico de la Universidad de Lorena (Francia)
marcelo.tano@enim.univ-lorraine.fr

Resumen:

Muy sabido es que las competencias en lenguas extranjeras procuran una apertura cultural invaluable con consecuencias muy positivas en términos de movilidad e inserción laboral. Los idiomas extranjeros son, hoy más que nunca, el capital simbólico de la nueva economía. El español es una de las lenguas francas en uso en muchas empresas francesas. Sin embargo, en Francia, el acceso al empleo gracias al manejo de la lengua española no ha sido aún suficientemente estudiado. En la presente contribución, se analiza el vínculo entre español y empleabilidad. El objetivo es mostrar que el español es un idioma de uso profesional en Francia y poner en evidencia la relación entre esta lengua y el acceso al empleo. Para ello, tendremos en cuenta el punto de vista de economistas, empresarios, políticos y demás expertos. Al mismo tiempo, examinando el tema bajo la lupa de resultados cuantitativos y cualitativos, analizaremos ciertos indicadores proporcionados básicamente por cuatro informes. Indagando en las principales motivaciones de las empresas francesas para utilizar la lengua española, veremos el grado de importancia que cobra este idioma como criterio de contratación en el mundo laboral francés.

Palabras clave: competencias lingüísticas, contratación, empleabilidad, empresas francesas, español lengua extranjera, inserción profesional.

Résumé :

Il est manifestement connu que les compétences en langues étrangères développent une ouverture culturelle inestimable ayant des conséquences très positives en termes de mobilité et d'insertion professionnelle. Les langues étrangères sont, aujourd'hui plus que jamais, le capital symbolique de la nouvelle économie. L'espagnol est une des langues franches d'usage dans beaucoup d'entreprises françaises. En France, cependant, l'accès à l'emploi grâce au maniement de la langue espagnole n'a pas encore été suffisamment étudié. Dans cette contribution, nous analysons le lien entre l'espagnol et l'employabilité. Pour y parvenir, nous tiendrons compte du point de vu des économistes, des entrepreneurs, des politiques et d'autres experts. Parallèlement, en examinant le sujet sous la loupe des résultats quantitatifs et qualitatifs, nous analyserons certains indicateurs fournis essentiellement par quatre rapports. En examinant les principales motivations des entreprises françaises pour utiliser la langue espagnole, nous verrons le degré d'importance qui lui est accordé en tant que critère de recrutement dans le contexte professionnel français.

Mots-clés : compétences linguistiques, employabilité, entreprises françaises, espagnol langue étrangère, insertion professionnelle, recrutement.

1. INTRODUCCIÓN

La relación entre el manejo de lenguas extranjeras (LE) y la empleabilidad ha sido hasta ahora poco estudiada en Francia. Se sabe, sin embargo, que en contextos empresariales

²⁶ Paralelamente a su actividad docente, el autor de este artículo es además presidente del GERES, editor de la página web de esta asociación, director de la revista *Cahiers du GERES* y doctorando en la Universidad de Paris Nanterre (UPN - ED 138 - EA 369 - CRIIA - REDESC) bajo la dirección de Mercè PUJOL.

galos los idiomas desempeñan un papel cada vez más importante para una mejor inserción profesional. Si la supremacía del inglés no se pone en tela de juicio, otras LE ocupan progresivamente un lugar significativo en las empresas francesas donde varios instrumentos lingüísticos cohabitan estratégicamente.

En la presente contribución, pondremos de realce la existencia de una interconexión entre LE y empleo en Francia esencialmente a partir de datos obtenidos de firmas que ejercen su actividad en el país galo. Para ello, trataremos de identificar de manera más precisa las necesidades de los empleadores franceses con respecto a las competencias requeridas en LE a la hora de gestionar proyectos de toda índole. De esta manera, conoceremos cómo se establece la correlación entre las necesidades de las empresas y el perfil lingüístico de quienes trabajan en ellas. Veremos, así, que la diferenciación de perfiles de los profesionales se juega cada vez más a través de la elección de la segunda LE. Por esta razón, avanzamos el postulado de que el uso del español es un reto de alto valor añadido para los profesionales franceses.

A lo largo de este artículo, basaremos nuestra argumentación en resultados precisos obtenidos, principalmente, a partir de encuestas que han desembocado en cuatro grandes informes cuyos datos trataremos de cruzar. En primer lugar, para contextualizar el análisis del mercado de trabajo francés dentro de un marco europeo más amplio, nos basaremos en los datos del informe ELAN²⁷ que nos permitirán justificar la necesidad de conservar y desarrollar la diversidad lingüística en vistas de lograr ventajas competitivas. En segundo lugar, para entender mejor el tema de la empleabilidad en Francia, fundamentaremos nuestras ideas en base a los resultados arrojados por el informe LEMP²⁸. En tercer lugar, para dar ejemplos concretos de exigencia de idiomas (y en particular del español) en un colectivo de gran representación en Francia como lo es el de los ingenieros, apoyaremos nuestras observaciones en los datos del informe IFL²⁹ y de la encuesta *ad hoc* titulada «El uso de la lengua española en la actividad ingenieril francesa»³⁰.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS EN TORNO A LA NOCIÓN DE DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA COMO CONDICIÓN PARA LA EMPLEABILIDAD EN EUROPA

2.1. La pluralidad pragmática de lenguas extranjeras en las actividades empresariales europeas

En la inmensa mayoría de los ámbitos laborales europeos va tomando forma la idea de evolucionar hacia un plurilingüismo pragmático. Desde el momento en que las empresas intervienen en un contexto internacionalizado, es común ver aparecer modalidades de comunicación en LE con el principal objetivo de optimizar la comprensión y la expresión entre actores internacionales. Así, la utilización de idiomas de trabajo comunes permite el mantenimiento de una coherencia entre los diferentes sitios donde la actividad empresarial tiene lugar. En empresas a menudo confrontadas a un uso diversificado de instrumentos

²⁷ Acrónimo inglés del proyecto *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. En español: «Incidencias de la falta de competencias lingüísticas de las empresas sobre la economía europea».

²⁸ Acrónimo francés del proyecto *Langues et employabilité*. En español: «Lenguas y empleabilidad».

²⁹ Acrónimo francés del proyecto *Les ingénieurs Français et les langues*. En español: «Los ingenieros franceses y las lenguas».

³⁰ En francés: *L'utilisation de la langue espagnole chez les ingénieurs Français*.

lingüísticos, una lengua α puede ser utilizada por todo el grupo, una lengua β en la sede, una lengua γ en un equipo determinado y una lengua δ en situaciones con clientes o asociados extranjeros.

En sus trabajos de investigación, GRIN, SFREDDO y VAILLANCOURT (2009: 49) han puesto en evidencia las necesidades de recurrir al uso de LE en las empresas:

Frente a la idea, sin duda algo apresurada, de que las lenguas sirven antes que nada para «vender», es importante subrayar su pertinencia en otras actividades. [Las lenguas extranjeras] pueden ser importantes en todas las empresas, incluso en aquellas que no están orientadas a la exportación pero que, sin embargo, deben negociar con distintos proveedores, [...] a través de contactos que tienen lugar en varias lenguas³¹.

Anclada en una lógica mercantil, la necesidad de acceder a un plurilingüismo pragmático es un rasgo preponderante de las economías actuales en constante mutación donde las competencias en LE se explotan para obtener cada vez mayor rentabilidad. CANUT y DUCHÊNE (2011: 8) observan que «el plurilingüismo se asocia inmediatamente al rendimiento individual en la búsqueda de un empleo. En tiempos de crisis, esta valorización se construye como el corolario de la flexibilidad: las grandes multinacionales ponen en evidencia la importancia de la diversidad lingüística como factor de crecimiento»³².

En el ámbito empresarial, el recurrir a varios idiomas obedece a consideraciones estratégicas de índole económica. Una de las principales razones evocadas por las empresas (CILT, 2006: 22) que han reconocido sus pérdidas verdaderas o estimadas es el hecho de no disponer de competencias lingüísticas suficientes para enfrentarse al mercado (según el 63 % de los encuestados).

Desde la perspectiva (y los límites) de la economía de la lengua, esta última es considerada como un dato puramente económico. Siendo flexible y maleable, el capital lingüístico de los hablantes se ha transformado últimamente en un real factor de rentabilidad económica. GARCÍA DELGADO, ALONSO y JIMÉNEZ (2012: 129) definen ese capital lingüístico como un bien intangible empresarial y llegan a la conclusión de que «Las grandes empresas deberían comenzar a pensar en su cartera de activos lingüísticos de un modo parecido a como ahora lo hacen, por ejemplo, con su cartera de activos financieros».

Hoy más que ayer, dicha «cartera de activos» comprende varias LE. La idea frecuentemente difundida según la cual el inglés es la única lengua universal peca por simplismo ya que la situación lingüística de las empresas es más compleja. Los datos obtenidos en el proyecto ELAN (CILT, 2006: 7) clarifican esa situación: «si el inglés es utilizado en la toma de contacto inicial, los asociados comerciales dependen a largo plazo del establecimiento de

³¹ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *Face à l'idée, sans doute un peu hâtive, que les langues servent avant tout à «vendre», il importe donc de souligner leur pertinence dans d'autres activités. [Les langues étrangères] peuvent être importantes dans toutes les entreprises, y compris celles qui ne sont pas tournées vers l'exportation, mais qui doivent néanmoins négocier avec divers fournisseurs, [...] d'où des contacts qui se déroulent dans des langues variées.*

³² Traducción del autor de este artículo. Texto original: *Le plurilinguisme est immédiatement associé à la performance individuelle dans la recherche d'un emploi. En temps de crise, cette valorisation se construit donc comme le corollaire de la flexibilité: les grandes multinationales mettent en évidence l'importance de la diversité linguistique comme facteur de croissance.*

relaciones y de la administración de estas últimas, dos gestiones que exigen un conocimiento de la cultura y de la lengua del otro país»³³.

En dicho proyecto de investigación se constata que las competencias lingüísticas son un factor determinante para las Pymes exportadoras (CILT, 2006: 5) que originan el 50 % de la creación de empleos comunitarios. Paralelamente, otros resultados del proyecto ELAN, obtenidos a partir de una encuesta realizada a grandes empresas, confirman la mayoría de las tendencias observadas en la encuesta sobre las Pymes (*Ídem*: 6): según el 73 % de las personas interrogadas, la contratación de personal con competencias lingüísticas es ya moneda corriente en las grandes empresas. El estudio ELAN ha demostrado que, si el inglés se utiliza como lengua vehicular de las empresas multinacionales, la demanda de competencias en otros idiomas es superior a la demanda de competencias en inglés.

Esta tendencia también ha sido subrayada por el Foro Empresarial sobre Multilingüismo³⁴. Los miembros de este colectivo observan que una única lengua franca jamás podrá satisfacer completamente las necesidades de comunicación de las empresas y que la diversidad lingüística abre puertas a nuevos mercados y a nuevas oportunidades comerciales. En el marco de este artículo, nos interesa en particular una de las observaciones hechas por los mismos empresarios que participaron en este foro (FORUM DES ENTREPRISES SUR LE MULTILINGUISME, 2008: 8):

Numerosas empresas tienen aún la necesidad de reforzar la capacidad de sus asalariados para expresarse en inglés. Sin embargo, en muchos países de Europa, el inglés es considerado como una competencia de base más que como una lengua extranjera. [...] En ese contexto, la necesidad de conservar una ventaja aprendiendo otros idiomas se deja sentir de forma más acuciante³⁵.

2.2. La diversidad lingüística como ventaja competitiva en el mercado de trabajo europeo

El actual mercado de trabajo se caracteriza por flujos incesantes de creación y destrucción de empleos sobre un telón de fondo europeo marcado por altos índices de desocupación y una tendencia inquietante: el paro de los jóvenes. En este contexto, ciertos criterios como el lingüístico pueden obrar a favor de la contratación. En un mundo cada vez más abierto y globalizado, el manejo de LE se torna en una condición para el acceso al empleo, sobre todo tratándose de puestos cualificados. Esta tendencia se ha tomado en cuenta en la Estrategia Europea 2020³⁶, documento en el cual se advierte que, al tradicional argumento

³³ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *Si l'anglais est utilisé dans la prise de contact initiale, les partenariats commerciaux à plus long terme dépendent de l'instauration de relations et de la gestion de celles-ci, deux démarches qui exigent une connaissance de la culture et de la langue de l'autre pays.*

³⁴ Grupo de expertos compuesto esencialmente por empresarios europeos.

³⁵ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *De nombreuses entreprises ont toujours besoin de renforcer la capacité de leurs salariés à être à l'aise en anglais. Toutefois, dans de nombreux pays d'Europe, l'anglais est déjà considéré comme une compétence de base plutôt que comme une langue étrangère. [...] Dans ce contexte, le besoin de conserver un avantage en apprenant d'autres langues devient plus pressant.*

³⁶ Europa 2020 es la estrategia de crecimiento de la UE para la próxima década. En un mundo en transformación, la UE desea fomentar una economía inteligente, sostenible e integradora creando las condiciones para que sus Estados miembros generen altos niveles de empleo, productividad y cohesión social.

de apertura cultural que se atribuye a las LE, se agrega últimamente el argumento de la empleabilidad, calificada como aspecto fundamental del crecimiento y como impulsor estratégico del empleo (COMITÉ STRATÉGIQUE DES LANGUES, 2012: 19).

En una sociedad plurilingüe como lo es la sociedad europea, la facultad de utilizar varias LE es una necesidad existencial y, por esta razón, el impulso institucional a favor del plurilingüismo es una constante del proceso de integración europeo. La actitud plurilingüe (COMMISSION EUROPÉENNE, 2005: 4) «[...] nos anima a tener más apertura hacia los demás, hacia sus culturas y valores [...] permitiendo aprovechar la libertad de trabajar en otro Estado miembro»³⁷.

Las LE son puentes que posibilitan el aumento del nivel de empleabilidad. Visto desde este ángulo, la diversidad lingüística puede ser una ventaja cualitativa en el mundo globalizado en el que vivimos donde se atribuye al multilingüismo la garantía de la inserción laboral y de la prosperidad. En un informe de la Comisión Europea, se deja claro que (COMMISSION EUROPÉENNE, 2008: 8):

Las lenguas pueden constituir una ventaja competitiva para las empresas europeas. Las compañías multilingües muestran cómo la diversidad lingüística y la inversión en lenguas y competencias interculturales pueden transformarse en reales factores de prosperidad y en una fuente de provecho para todos. Ciertas lenguas europeas son ampliamente habladas en el mundo y pueden constituir una herramienta de comunicación apreciable para las empresas. [...] Aunque el inglés desempeña un papel de primer plano como lengua mundial de los negocios, son otras las lenguas que asegurarán una ventaja competitiva a las empresas de la UE al permitirles conquistar nuevos mercados³⁸.

Para la realización de sus actividades en la UE y en el extranjero, las empresas buscan a profesionales que dispongan de destrezas en varios idiomas. Esto significa que las personas bilingües o trilingües pueden elegir entre una gama más amplia de ofertas de empleo. Las razones que enlazan las LE con el acceso al empleo van ganando terreno, a tal punto que la inmensa mayoría de los europeos (73 %) piensan que deberían aprender idiomas para mejorar sus oportunidades profesionales (COMMISSION EUROPÉENNE, 2006: 56).

Un informe que analiza las prácticas de plurilingüismo en Europa (BRITISH COUNCIL, 2013: 11) ha permitido verificar que el inglés, el francés, el alemán y el español son las principales LE aprendidas, lo que deja entrever fuertes probabilidades de que esos idiomas sean también los más utilizados en el mercado de trabajo. Tal es la opinión de STRUBELL *et al.* (2007: 9) para quienes esos cuatro idiomas europeos son las principales lenguas francas de una economía mundializada. Es de interés destacar que el informe mencionado sitúa al español como la cuarta LE más utilizada en el mundo del trabajo europeo (ver anexo n° 1).

³⁷ Traducción del autor de este artículo. Texto original: [...] nous encourage à plus d'ouverture envers les autres, leurs cultures et leurs valeurs [...]; elle permet de profiter de la liberté de travailler dans un autre État membre.

³⁸ Traducción del autor de este artículo. Texto original: Les langues peuvent constituer un avantage concurrentiel pour les entreprises européennes. Les sociétés multilingues prouvent combien la diversité linguistique ainsi que l'investissement dans les langues et les compétences interculturales peuvent devenir de réels facteurs de prospérité et une source de profit pour tous. Certaines langues européennes sont largement parlées de par le monde et peuvent constituer un outil de communication appréciable pour les entreprises. [...] Bien que l'anglais joue un rôle de premier plan en tant que langue mondiale des affaires, ce sont d'autres langues qui assureront un avantage concurrentiel aux entreprises de l'UE et leur permettront de conquérir de nouveaux marchés.

Si el inglés es importante en el mundo empresarial, no hay que menoscabar el valor de otras LE que, a menudo, marcan la diferencia en el contexto laboral. Esta constatación viene perfectamente resumida en la *Guía lingüística para empresas europeas* (HAGEN, 2011: 7-8): «No se puede desarrollar actividades internacionales sin conocer la lengua inglesa. Sin embargo, no todos hablan inglés o, más exactamente, no todos desean hablar inglés, por ejemplo, para responder a un argumento comercial en su propio país»³⁹. Según este autor, hay otras razones para elaborar una estrategia multilingüe:

El inglés es útil durante la primera toma de contacto con clientes extranjeros, pero, para ir más lejos e invertir a mediano plazo, se deben conocer la lengua y las costumbres locales. [...] Desarrollar intercambios comerciales en América latina es prácticamente misión imposible sin conocer al menos algunas palabras en español⁴⁰.

En una comunicación realizada por la Comisión Europea se subraya el lazo entre LE y empleabilidad al afirmarse que (COMMISSION EUROPÉENNE, 2008: 9):

Las competencias lingüísticas e interculturales aumentan las posibilidades de encontrar un mejor empleo. En particular, el manejo de varias lenguas extranjeras confiere una ventaja competitiva: las empresas buscan cada vez más competencias en varios idiomas para la realización de actividades comerciales en la Unión europea y en el extranjero. Las personas que dominan un mayor número de lenguas pueden elegir entre una gama más amplia de ofertas de trabajo⁴¹.

3. LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CONTEXTO EMPRESARIAL FRANCÉS

3.1. Las necesidades de competencias lingüísticas en las empresas francesas

Si es bien sabido que el país galo siempre ha contado con un cierto número de compañías que trabajan a nivel mundial, la novedad de las últimas décadas tal vez sea la progresiva internacionalización de las empresas francesas, sobre todo a partir de la última década del siglo XX con la privatización de grandes entes públicos. El funcionamiento de dichas empresas se internacionalizó, incluso en el mismo territorio francés⁴², obligando

³⁹ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *Vous ne pourrez pas développer vos activités internationales sans connaître l'anglais. Cependant, tout le monde ne parle pas anglais ou, plus exactement, tout le monde ne souhaite pas parler anglais, par exemple, pour répondre à un argumentaire commercial dans son propre pays.*

⁴⁰ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *L'anglais suffit pour la première prise de contact avec des clients étrangers, mais pour aller plus loin et investir à moyen terme, vous devrez connaître la langue et les coutumes locales. [...] Développer des échanges commerciaux en Amérique latine est pratiquement mission impossible sans connaître au moins quelques mots d'espagnol.*

⁴¹ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *Les compétences linguistiques et interculturelles augmentent les chances de trouver un meilleur emploi. En particulier, la maîtrise de plusieurs langues étrangères confère un avantage concurrentiel : les entreprises recherchent de plus en plus des compétences dans plusieurs langues pour la réalisation d'activités commerciales dans l'Union européenne et à l'étranger. Les personnes maîtrisant un plus grand nombre de langues peuvent choisir parmi un plus large éventail d'offres d'emplois.*

⁴² Las cuarenta empresas referenciadas en el índice bursátil francés CAC 40 sont multinacionales que se clasifican, en su gran mayoría, entre las cinco primeras en los rangos mundiales de su sector (TRUCHOT, 2011: 78).

inevitablemente a sus dirigentes a tener que regular cuestiones lingüísticas. Concretamente, en contexto internacional, los tipos de práctica profesional en los cuales las cuestiones lingüísticas aparecen son los intercambios y negociaciones, las relaciones entre la sede social y las filiales, las relaciones entre las mismas filiales, el uso de herramientas informáticas, la información interna, la comunicación externa, etc.

Cabe recordar que el idioma francés es considerado en Francia como lengua normal de trabajo en las empresas, por un lado, porque se trata de la lengua materna de la mayoría de los trabajadores y, por otro lado, porque la lengua francesa goza de una protección jurídica que torna obligatorio su uso en ciertos casos bien precisos⁴³. Ahora bien, desde el momento en que una actividad se internacionaliza, el estatus de la lengua francesa no impide a las empresas recurrir a otras LE en sus actividades cotidianas. Para analizar mejor el caso, TRUCHOT introduce el concepto de «lengua de origen» que define de esta manera (2011: 7):

La lengua de origen de la empresa es la de su sede social, la del país donde ha sido fundada. Su rol vehicular en la implantación internacional de una empresa es variable. Su ámbito de uso más frecuente es la relación entre la sede social y los ejecutivos que dirigen las filiales. Las empresas multinacionales contratan mayoritariamente a ejecutivos locales para dirigir sus filiales pero exigiéndoles a menudo el conocimiento del idioma de la sede. Es poco frecuente que el conocimiento de la lengua de origen no sea una condición del ascenso jerárquico. Esta lengua puede ser ampliamente utilizada [...] si, por ejemplo, la información interna privilegia su uso⁴⁴.

Si la lengua de origen más presente en Francia es el inglés, la toma en consideración de otras LE aparece en el momento de hacer frente a múltiples relaciones con asociados y clientes. TRUCHOT propone el ejemplo de Michelin, una de las multinacionales francesas más emblemáticas, que, antes de enviar a sus colaboradores al extranjero para cumplir misiones técnicas de mayor o menor duración, los forma en la lengua del país de traslado. Para ganar en eficacia, Michelin aplica el precepto de uso de la lengua del cliente.

En un informe destinado al Parlamento francés, EXTRAMIANA (2010: 7) confirma la hipótesis según la cual las LE desempeñan un papel esencial tanto en la comunicación interna como externa de las empresas francesas dando lugar a una superposición de estrategias lingüísticas que alcanzan a todos los empleados. También en este informe se hace referencia a Michelin como ejemplo de grupo francés que acuerda una importancia

⁴³ La ley n° 94-665 del 4 de agosto de 1994 relativa al empleo de la lengua francesa, más conocida bajo el nombre de ley TOUBON (ministro de cultura de la época), está destinada a proteger el patrimonio lingüístico galo a través de la defensa del francés como lengua de la república (artículo 2 de la Constitución de 1958). Esta ley introdujo en el Código del Trabajo varias disposiciones sobre las prácticas lingüísticas en las empresas; la principal es un artículo según el cual el uso del francés es obligatorio para todo documento que implique obligaciones para el asalariado o disposiciones que deben necesariamente ser conocidas para la ejecución de su trabajo.

⁴⁴ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *La langue d'origine de l'entreprise est celle de son siège social, celle du pays où elle a été fondée. Son rôle véhiculaire dans l'implantation internationale d'une entreprise est variable. Le domaine d'usage le plus fréquent est la relation entre le siège social et les cadres dirigeant des filiales. Les entreprises multinationales recrutent majoritairement des cadres locaux pour diriger leurs filiales, mais exigent souvent qu'ils connaissent la langue du siège social. Il est rare que la connaissance de la langue d'origine ne soit pas une condition pour gravir les échelons dans la hiérarchie. Cette langue peut être plus largement utilisée [...] si l'intranet par exemple privilégie son usage.*

capital a la formación lingüística pues la empresa organiza cursillos internos de perfeccionamiento en todos los idiomas del grupo.

Ya en 2003, un informe del Senado francés defendía el principio de diversificación lingüística como ventaja en el campo económico. Su redactor insistía en que las LE son una especie de pasaporte para el empleo (LEGENDRE, 2003: 48):

Si el manejo de idiomas se ha tornado indispensable para cualquier ciudadano en una economía globalizada y un espacio europeo sin fronteras, la estrategia de diversificación de perfiles lingüísticos también es determinante para poder aprovechar las oportunidades del mercado de trabajo: en efecto, si está bien comprar en inglés, es mucho mejor vender en la lengua del cliente⁴⁵.

La reciente encuesta IFL⁴⁶ realizada a ingenieros franceses (TANO, 2016a: 17) ha revelado que un 44 % de las empresas incitan a utilizar el idioma del cliente con el objetivo de aumentar el grado de penetración de mercados. Buena parte de los encuestados declaran que la utilización de la lengua del cliente es útil para aumentar el flujo de datos comerciales y técnicos (39 %), para entender el verdadero significado de los retornos de información (20 %) como así también para crear una relación positiva y un clima de confianza (20 %).

Las respuestas obtenidas en el proyecto ELAN nos permiten hoy conocer mejor las tendencias en materia de utilización de idiomas en Francia donde la lengua francesa ya no es suficiente para acompañar la evolución del tejido económico francés (ver anexo n° 2). Una encuesta realizada en el marco de dicho proyecto se ha concentrado en examinar la adaptación lingüística de grandes empresas francesas⁴⁷. Al ser interrogados sobre las necesidades de comunicación en relación con los clientes, los asociados y los proveedores, los participantes de este sondeo (CILT, 2006: 49) han respondido mayoritariamente (63 %) que practican el inglés. Paralelamente, un 30 % de estas empresas introducen también otras LE.

Estos datos sugieren un cierto nivel de reactividad lingüística por parte de las grandes empresas francesas, pero, al mismo tiempo, suscitan otros interrogantes con respecto a la variedad lingüística que se espera de ellas. Cuando se las interroga sobre el conocimiento de sus futuras necesidades en LE, las respuestas dejan entrever ciertos déficits en relación con las nociones de adaptación lingüística. Se observa que las empresas francesas de mayor tamaño muestran una insuficiencia en competencias lingüísticas ya que señalan que (*idem*: 51) necesitan mejorar las competencias no solamente en inglés sino en otros nueve idiomas entre los cuales el español aparece en primer lugar (ver anexo n° 3).

⁴⁵ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *Si la maîtrise des langues est devenue indispensable pour tout citoyen dans une économie mondialisée et un espace européen sans frontière, la stratégie de diversification des profils linguistiques est tout aussi déterminante pour pouvoir profiter de toutes les possibilités offertes par le marché du travail : en effet, si l'on achète fort bien en anglais, on vend beaucoup mieux dans la langue du client.*

⁴⁶ La encuesta «Les ingénieurs Français et les langues» fue realizada a un panel de 319 ingenieros de nacionalidad francesa que ejercen en Francia o en el extranjero.

⁴⁷ Accor, AGF, Air France, Alcan, BP, Canal+, CEGELEC, CEMEX, CL Innovation Santé, Colombia Sportswear, Daimler Chrysler France, Dexia Crédit, Faurecia, France 2, General Electric, GlaxoSmithKline, Hexcel Fabrics, Invivo, Kraft Foods France, LVMH, NA TEXIS BP, Nestlé France, Orange Business Services, Pernod Ricard, Rhodia, Saatchi & Saatchi, SNCF, TOTAL, TPS-Canal+ et Unilever.

Por su parte, el informe LEMP ha podido demostrar que la necesidad de una competencia lingüística aumenta con el tamaño de las empresas. Según los datos recogidos (VOGT *et al.*, 2015: 42), el 35 % de las empresas francesas de más de 500 asalariados mencionan necesitar el conocimiento de una LE.

La extensión del teatro de operaciones de las grandes empresas francesas las obliga a administrar su comunicación internacional de manera conveniente recurriendo a una amplia gama de técnicas: contratación selectiva, cursillos de perfeccionamiento, intervención de traductores e intérpretes, formación interna sobre aspectos interculturales, adopción de un programa de ayuda lingüística entre colegas, traslado al extranjero y, en algunos casos, incluso la creación de un servicio lingüístico permanente. Según el informe ELAN (*id*: 54), la contratación selectiva de personas que ya disponen de competencias operativas en LE es la técnica que más aplican las grandes empresas francesas (94 % de respuestas). Por consiguiente, una buena formación en LE es un requisito ineludible para obtener empleos cualificados en los grandes grupos empresariales.

Ahora bien, aunque el interés por conocer las necesidades lingüísticas de las grandes empresas sea innegable, cabe recordar que el tejido empresarial francés está formado mayoritariamente por Pymes. En este sentido, los resultados del proyecto LEMP son particularmente útiles ya que alrededor de dos tercios de las respuestas obtenidas provienen de empresas de menos de 50 empleados. Según este informe (VOGT *et al.*, 2015: 16), una de cada dos Pymes busca competencias lingüísticas en los candidatos para una contratación. Cuando los solicitantes cuentan con iguales capacidades, el criterio lingüístico hace la diferencia. El 45% de las empresas consultadas han declarado que las competencias en LE son a menudo un criterio de selección durante la fase de valoración de los postulantes. Como lo ponen de manifiesto varios empresarios interrogados, por más buenas que sean las competencias técnicas de un candidato, no son ya suficientes para ocupar ciertos cargos. Sucede a menudo que un puesto sea confiado a una persona técnicamente menos competente pero que maneja idiomas⁴⁸.

Si en el marco de una empresa globalizada todas las funciones pueden estar obligadas a recurrir al uso de LE, son los directivos (59 %), los ejecutivos (57 %), los empleados (48 %) y los técnicos (41 %) quienes más recurren al uso de instrumentos lingüísticos (*idem*: 22). Cuanto más se sube en la jerarquía, más obligado se ve el personal a practicar una o varias LE. En general, los altos ejecutivos utilizarán más los idiomas que los empleados o los obreros. Así lo advierten los redactores del informe LEMP (*id*: 42): la exigencia de dos LE aumenta la cualificación requerida para el empleo propuesto. Es el caso de los ingenieros y de los altos ejecutivos para quienes, según un 47 % de respuestas, se pide al menos dos LE (ver anexo n° 4). Este requerimiento se legitima al exigirse una mayor cualificación de los candidatos a un puesto. Cuanto más elevada sea la titulación requerida para un cargo, mayor será la exigencia de dos LE. Por ejemplo, cuando el diploma exigido es de nivel M (5 años de estudios correspondientes a un máster o titulación equivalente), más del 40 % de las ofertas citan dos LE.

Por lo que respecta a las actividades lingüísticas, la mayoría de las empresas encuestadas declaran utilizar las LE tanto en actividades orales como escritas. Los autores del informe LEMP explican (*id*: 25):

⁴⁸ Ciertos especialistas (TRUCHOT, 2015: 110) hablan incluso de la primacía de la competencia lingüística sobre la competencia profesional propiamente dicha.

En una de cada dos empresas, la comprensión y la expresión escrita (redactar correos electrónicos, cartas, pedidos...), la comprensión oral (comprender un interlocutor, conversar por teléfono...) y la expresión oral (hablar, intercambiar, presentar...) se movilizan frecuentemente. Todos los aspectos lingüísticos son necesarios en el seno de una empresa, privilegiándose ligeramente la parte oral sobre la escrita⁴⁹.

Los datos disponibles confirman esta tendencia ya que la comprensión y la expresión oral han sido mencionadas por el 49 % de los encuestados mientras la comprensión y la expresión escrita han sido indicadas en el 46 % de las respuestas. La propensión a recurrir a destrezas de expresión oral o escrita varía forzosamente según la profesión que se ejerza. Si tomamos en cuenta, por ejemplo, el trabajo de los ingenieros, la encuesta IFL (TANO, 2016a: 19) permitió aclarar que una neta mayoría de estos profesionales (84 %) comunican con sus interlocutores extranjeros por escrito (a través de actas, resúmenes, cartas, correos electrónicos, etc.). La buena expresión escrita es de esta manera una aptitud general necesaria para ejercer esta profesión.

Queda claro que las LE pueden utilizarse en prácticamente todas las actividades de una empresa, pero en diversos grados. La encuesta LEMP (VOGT *et al.*, 2015: 26) hizo saber que ciertas actividades son comunes al conjunto de categorías socio profesionales como, por ejemplo, las conversaciones telefónicas (un 69 % de los encuestados), el envío de correos electrónicos (61 %) y la acogida de asociados extranjeros (59 %). Sin embargo, según el puesto ocupado, se pueden observar rutinas muy diferentes (ver anexo n° 5). Además de los usos que se acaban de mencionar, podemos agregar otras actividades frecuentes en los altos ejecutivos: reuniones de trabajo, teleconferencias, participación en exposiciones, salones y ferias, redacción de síntesis, gestiones relacionadas con los traslados al extranjero, etc. En el caso más preciso del trabajo ingenieril, la encuesta IFL (TANO, 2016a: 20) pone de manifiesto que el 64 % de las tareas cotidianas más recurrentes efectuadas en LE están relacionadas con actividades de expresión e interacción (conversaciones, presentaciones, redacciones) mientras que un 33 % de esas tareas corresponden a actividades de mediación (interpretariado y traducción).

Para casi un 70 % de los encuestados de la encuesta LEMP, los profesionales que cuentan con competencias lingüísticas representan una plusvalía para la empresa. Al ser interrogados sobre las ventajas que procuran las LE, los participantes subrayan principalmente tres (VOGT *et al.*, 2015: 31): facilitar los intercambios, favorecer la proyección internacional de la empresa y abrirse a los demás.

Las dos terceras partes de los encuestados consideran que las competencias lingüísticas se han tornado indispensables en cualquier función u oficio. Esto se confirma a través de ciertos testimonios recogidos (*idem*: 32-33) que ponen de manifiesto que las LE facilitan la evolución de los empleados hacia puestos con mayor responsabilidad, lo que demuestra que la base lingüística es primordial para obtener una promoción interna. El hecho de disponer de competencias lingüísticas facilita el acceso a carreras que se abren hacia

⁴⁹ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *Dans une entreprise sur deux, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite (rédaction de courriels, lettres, commandes...), la compréhension orale (comprendre un interlocuteur, conversation téléphonique...) et l'expression orale (parler, échanger, présenter...) sont fréquemment mobilisées. Tous les aspects linguistiques sont donc nécessaires au sein de l'entreprise, l'oral n'étant que très légèrement privilégié par rapport à l'écrit.*

puestos más elevados en la jerarquía y, por lo general, con salarios más interesantes. Por el contrario, la falta de competencias lingüísticas puede ser un freno para cualquier evolución en la empresa. Estas tendencias se han comprobado también en la encuesta IFL (TANO, 2016a: 18): para más de la mitad de los ingenieros encuestados (57 %), sus competencias en LE les han permitido ascender profesionalmente en su carrera y efectuar un trabajo más enriquecedor.

Queda de manifiesto que las empresas francesas están tomando conciencia de que la competencia lingüística puede transformarse en una competencia profesional (DE FERRARI, 2006: 7):

Mutaciones técnicas, evolución de los oficios hacia una cierta polivalencia, normas internacionales, búsqueda de calidad son algunos factores que van hacia una misma dirección: la de un acrecentamiento de las exigencias en materia de competencia lingüística oral y escrita. El carácter ineludible de esas realidades constituye sin duda alguna un contexto que favorecerá en un futuro muy próximo la toma en consideración de la competencia lingüística como una competencia profesional⁵⁰.

3.2. El manejo de lenguas extranjeras como criterio de contratación en Francia

En un documento de trabajo del Centro de Estudios del Empleo⁵¹ se ha examinado la noción de la valoración de candidatos a una contratación en empresas francesas para tratar de comprender cómo se articulan los dispositivos de selección con los cuales se evalúan a los aspirantes a un cargo. Los modos de selección de personal son muy diversos y no sólo varían según las cualificaciones y competencias buscadas, sino que también dependen del tamaño y de las limitaciones de las empresas. DE LARQUIER y MARCHAL (2008: 8) evocan las dos actitudes opuestas que pueden adoptar los empleadores durante las operaciones de evaluación de competencias: multiplicar las pruebas de selección o basarse en la intuición o la discriminación. Para no caer en la irracionalidad, la mayoría de las empresas adoptan una serie de criterios que les permiten elegir a su personal. Cabe entonces preguntarse cuáles serían los criterios más recurrentes y, cuestión aún más relevante en el marco de este artículo, cuál sería el lugar que ocupan las LE entre esos criterios.

En Francia, la encuesta OFER⁵², realizada por el Ministerio del Empleo, ha permitido recoger informaciones sobre los procedimientos de contratación llevados a cabo por las empresas. Se desprende de este estudio que los principales criterios utilizados para contratar son, en orden de importancia (GARNER y LUTINIER, 2006: 6): la motivación, la personalidad, la apariencia, el cuidado físico general, la experiencia, la manera de expresarse, la disponibilidad inmediata, las competencias técnicas, la disponibilidad horaria, el nivel de

⁵⁰ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *Mutations techniques, évolution des métiers vers une certaine polyvalence, normes internationales, recherche de qualité sont autant de facteurs qui jouent tous dans le même sens : celui d'un accroissement des exigences en matière de compétence linguistique orale et écrite. Le caractère incontournable de ces réalités constitue sans nul doute un contexte qui favorisera dans un avenir très proche la prise en compte de la compétence linguistique comme compétence professionnelle.*

⁵¹ En francés: *Centre d'Études de l'Emploi.*

⁵² Acrónimo francés de la encuesta «Offre d'emploi et recrutement». En español: «oferta de empleo y contratación».

formación y las referencias. Pero existen otros criterios, menos mencionados por las empresas que participaron en dicha encuesta, que también entran en juego a la hora de elegir a un candidato. El manejo de LE forma parte de estos criterios, aunque se trate de una ponderación considerada por solamente el 13 % de los contratantes⁵³.

Paralelamente, en un informe redactado por el Centro de Análisis Estratégico dependiente del Primer Ministro francés (AFRIAT, GAY y LOISIL, 2006: 40) se hace referencia a otra encuesta cuyos resultados ponen esta vez de manifiesto el valor de los criterios lingüísticos donde las LE se exigen en más de un 30 % de los anuncios de empleo.

Por su parte, el examen de resultados del proyecto europeo LEMP realizado en Francia también arroja informaciones sobre los criterios de selección y las condiciones de contratación en anuncios publicados en la red. El análisis de las ofertas de empleo (VOGT *et al.*, 2015: 40) muestra que, sobre un total de 801 ofertas, en la cuarta parte de ellas se exige el manejo de LE. La exigencia de LE aumenta con la calificación del empleo propuesto (ver anexo n° 6). Por ejemplo, para los altos ejecutivos, un 39 % de los anuncios exigen el conocimiento de una LE. Según este informe (*idem*: 41), cuando aparecen exigencias de diploma, el 53 % de los anuncios de empleo que exigen un nivel M expresan la necesidad de disponer de competencias lingüísticas. Por lo que respecta al nivel de LE deseado, el 56 % de las ofertas reclaman un dominio operativo con buen nivel y el 37 % indican un dominio operativo con muy buen nivel (ver anexo n° 7).

Es evidente que el manejo de LE en las carreras internacionales dan acceso a puestos más elevados en la jerarquía de remuneraciones. A este respecto, un director de empresa declaró (*id*: 16):

Quando se toma en consideración un cargo de responsabilidad administrativa, si se quiere ascender en la jerarquía, yo impongo competencias en lenguas extranjeras; puede tratarse del inglés o un poco del español porque trabajamos con España [...]; está claro que ahora es un criterio que se valora, que se toma en cuenta al igual que los otros criterios técnicos⁵⁴.

Este testimonio pone de relieve la tendencia a tener que desempeñarse profesionalmente en, al menos, dos LE. Según el estudio LEMP, esta exigencia figura en un 37 % de los anuncios de trabajo (ver anexo n° 8). Cabe destacar al respecto que sólo un 7% de las empresas francesas evalúan las capacidades lingüísticas de los candidatos basándose en los referenciales del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MCER)⁵⁵. Lo

⁵³ Esta cifra excesivamente baja está en contradicción con los discursos habituales que se leen o escuchan en los medios profesionales franceses sobre la importancia de los idiomas en ámbitos laborales. Ello da prueba de que el criterio lingüístico no siempre ocupa el lugar que debería tener en las entrevistas de selección de personal.

⁵⁴ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *Si on prend un poste de management, si on veut monter dans la hiérarchie, aujourd'hui j'impose des compétences sur les langues étrangères, alors cela peut être l'anglais, un peu d'espagnol parce qu'on travaille sur l'Espagne [...], c'est clair que maintenant c'est un critère qu'on met en avant, que l'on prend en compte au même niveau d'ailleurs que les autres critères techniques.*

⁵⁵ Esto prueba que quienes toman decisiones en las empresas francesas no están al corriente de los avances significativos realizados a nivel europeo para certificar competencias lingüísticas en forma transparente en base a prescriptores de nivel. El desconocimiento de este referente muestra también una inquietante falta de precisión en el análisis de los perfiles lingüísticos de los profesionales a la hora de atribuirles un puesto. Se infiere que una visión borrosa de las capacidades para expresarse

que sí hacen con mayor frecuencia estas empresas durante la fase de contratación es tomar en cuenta las experiencias internacionales de movilidad de los candidatos. El informe LEMP ha confirmado que una de cada dos empresas responde a esta exigencia (*id*: 18): «la movilidad geográfica se asocia con una fuerte competencia lingüística: cerca de la mitad de las ofertas de empleo que citan la movilidad como criterio mencionan también el dominio de dos lenguas extranjeras»⁵⁶.

Teniendo en cuenta el nivel requerido de LE en los anuncios analizados, el informe LEMP (*id*: 44) precisa que, entre las ofertas en las cuales se especifican dos LE, el 63% insisten en un «buen nivel» de manejo de dos idiomas e incluso un 23 % declaran un «muy buen nivel» (ver anexo n° 9). Es de notar que los anuncios exigen también un buen manejo de una tercera LE (71 %). Por consiguiente, la idea muy difundida de que sólo el buen manejo de una única LE, a menudo el inglés, sea exigido en las ofertas de empleo no se verifica en esta encuesta que, por el contrario, ha puesto de manifiesto el valor que muchas otras LE tienen en el mercado de trabajo francés.

El proyecto LEMP ha permitido igualmente resaltar la relación directamente proporcional entre capacidades lingüísticas y sueldo inicial de los contratados ya que la remuneración propuesta se ve influenciada por el grado de operacionalidad en LE que tengan los candidatos. Los responsables de esta encuesta han demostrado que existe un efecto de las LE sobre los salarios al observar que (*id*: 42) la exigencia de una LE aumenta significativamente el sueldo de los ejecutivos⁵⁷. Además, se advierte que la doble competencia lingüística multiplica por tres la oportunidad de firmar un contrato por tiempo indefinido.

4. EL POSICIONAMIENTO DEL ESPAÑOL EN EL MERCADO DE TRABAJO FRANCÉS

La mitad de las empresas encuestadas en el marco del proyecto LEMP han declarado que sus asalariados utilizan al menos una LE en su trabajo. Este estudio ha permitido también hacer una constatación de notable importancia (*id*: 22): el uso frecuente o permanente de LE (cerca del 30 % de las respuestas) se observa incluso en las empresas de actividad local o nacional. Esto significa que la utilización de LE no está reservada únicamente a las actividades relacionadas con la expatriación de ejecutivos, sino que es también moneda corriente en los asuntos cotidianos de numerosas empresas implantadas en territorio francés.

Si se analiza el sector de actividad de las mismas, se observa que la movilización de competencias lingüísticas se impone ampliamente en la industria (63 %) pero aún más en las actividades especializadas, sean técnicas o científicas (83 %). Asimismo, la encuesta LEMP (*id*: 22) ha permitido identificar la diversidad de LE utilizadas en las empresas francesas (ver anexo n° 10). Un total de 21 LE han sido mencionadas en esta encuesta,

en LE puede reinar en el seno de las empresas francesas en momentos durante los cuales se debe determinar el grado de operacionalidad de un postulante.

⁵⁶ Traducción del autor de este artículo. Texto original: *La mobilité géographique est associée à une plus forte compétence linguistique : près de la moitié des offres d'emploi citant la mobilité comme critère mentionnent aussi la maîtrise de deux langues étrangères.*

⁵⁷ La remuneración de los ejecutivos pasa de 3.283 € mensuales sin exigencia lingüística a 3.689 € con exigencia lingüística. Esto implica una retribución global de unos 400 € mensuales por LE practicada. Es oportuno señalar que la exigencia de dos LE conduce a un aumento de sueldo de más de 300 € mensuales, según estimaciones suministradas en este informe (VOGT *et al.*, 2015: 48).

siendo las principales el inglés (76 %), el alemán (39 %), el español (35 %) y el italiano (2 %).

Es preciso entonces reconocer que la variedad de LE constituye una realidad de las actividades empresariales francesas ya que el tejido económico francés desea, de manera evidente, disponer de ejecutivos con competencias en varios idiomas. Según los autores del informe LEMP (*id*: 45), el español es el idioma más solicitado como segunda o tercera LE indicada en las ofertas de empleo.

Resulta interesante cruzar estos datos de 2015 con los que figuraban en otra encuesta similar de 2003 realizada por el Observatorio de la Formación, del Empleo y de los Oficios⁵⁸ dependiente de la Cámara de Comercio e Industria de París que, en su tiempo, ya había dado a conocer que el inglés era el principal idioma hablado por la clientela no francófona (89 %), seguido del alemán (44 %), del español (36 %) y del italiano (17 %). Como se puede observar, la situación actual es similar a la de hace ya varios años con la salvedad de que hoy el español puede, según los casos, posicionarse como el segundo idioma que cuenta en los negocios franceses. El Eurobarómetro n° 243 (COMMISSION EUROPÉENNE, 2006: 36) abunda en este sentido al demostrar que el español se posiciona como la segunda LE más útil en Francia (37 %).

La elección de estas cuatro LE no es anodina cuando nos percatamos de que los países de la UE son, en su conjunto, los principales asociados comerciales de Francia, representando casi el 60 % de los intercambios en 2013 según datos oficiales (DIRECTION GÉNÉRALE DU TRÉSOR, 2013: 5)⁵⁹. Por otro lado, y para el interés de este estudio, es oportuno señalar que, si analizamos los diez principales mercados de destino de países hispanohablantes desde 1996 hasta 2008, vemos que Francia ocupa el segundo lugar de las exportaciones mundiales de estos países (NARBONA, POWELL-DAVIES y OTERO, 2011: 297), lo que hace pensar que muchas de estas relaciones comerciales se realizan en francés y/o en español.

Aunque permitan vislumbrar el posicionamiento del español en el mercado de trabajo francés, estos datos no dan cuenta de las exigencias de utilización laboral concreta de este idioma. A título de ejemplo, el análisis del uso del español entre los ingenieros franceses⁶⁰ nos permitirá en el siguiente apartado observar hasta qué punto esta LE es un recurso utilizado por este colectivo específico de profesionales.

4.1. La posición del español en el ámbito de la ingeniería en Francia

Si nos abocamos entonces a analizar la situación del español en el campo de la ingeniería, la encuesta IFL (TANO, 2016a: 19) posiciona este idioma en tercer lugar como LE más utilizada en Francia después del inglés y del alemán. Tomando en cuenta los niveles alcanzados en estos tres idiomas, se observa que, si el 59 % de los ingenieros declaran

⁵⁸ *Observatoire de la Formation, de l'Emploi et des Métiers (OFEM)*.

⁵⁹ Estas relaciones comerciales, de relativa permanencia en la última década, se realizan gracias al uso de la lengua francesa para los países vecinos francófonos, pero, sobre todo, gracias a los otros idiomas de alcance internacional como lo son el inglés, el alemán y el español. Estas tendencias se advierten muy explícitamente cuando se observan los principales socios comerciales de Francia en Europa. En 2013, Alemania representaba para el país galo un 16,8 % de los intercambios comerciales; Bélgica, un 7,8 %, Italia, un 7,1 %; España, un 6,4 % y el Reino Unido, un 5,4 %.

⁶⁰ Una de las profesiones con mayor índice de actividad internacional en Francia.

disponer de un nivel avanzado en inglés, el grado de manejo del español nunca sobrepasa el nivel inicial o intermedio (ver anexo n° 11). Estos niveles de operacionalidad lingüística están en contradicción con los que esperan las empresas. Según este sondeo (*idem*: 15), el 63 % de los ingenieros declara que su empresa les pide un manejo eficiente de LE. Entre los ingenieros en ejercicio de la profesión, si el español es el tercer idioma que desean aprender o perfeccionar para utilizarlo en su trabajo (ver anexo n° 12), es al mismo tiempo el segundo idioma declarado como más útil después del inglés según este colectivo (ver anexo n° 13).

Una reciente encuesta *ad hoc* que analiza el uso que hacen del idioma español los ingenieros franceses⁶¹ ha revelado datos a veces sorprendentes sobre el tema. Proponemos a continuación un resumen de las principales tendencias observadas (TANO, 2016b: 11-15).

La elección del español como idioma requerido por la empresa en el momento de la contratación es una tendencia subrayada por la mayoría de los ingenieros encuestados (61 %) quienes aclaran al mismo tiempo que la empresa determinó incluso el nivel lingüístico requerido en función de las necesidades del puesto ofertado. Con respecto a las modalidades de contratación para evaluar las competencias en español, los participantes de esta encuesta se refieren a dos, al menos, que han sido utilizadas por su empresa: el envío de un currículum en español (27 %) y la puesta a prueba directa utilizando la lengua española (2 %).

Las empresas que desarrollan su actividad en territorio galo tienen ciertas expectativas en torno al uso del español. Por ejemplo, la mayoría de los ingenieros (62 %) han declarado que su empresa espera de ellos que posean un manejo parcial del idioma español para leer documentos e intervenir en discusiones y conversaciones telefónicas. Ciertas empresas piden incluso un manejo total de esta lengua exigiendo una experiencia previa de contacto con culturas hispánicas que pueda facilitar las actividades de negociación. Así lo han señalado al menos casi un tercio (32 %) de los participantes de esta encuesta; incluso más de un tercio (35 %) han hecho referencia a esta experiencia personal de contacto señalándola como el criterio de selección más importante. Sin lugar a dudas, para la gran mayoría de los ingenieros franceses (85 %), la capacidad para comunicar en un contexto cultural hispanohablante que facilite la relación social constituye una competencia esencial.

Las empresas francesas que trabajan con el mundo hispánico suelen estimular el uso de la lengua española como idioma privilegiado de la clientela. Una buena parte de los encuestados (62 %) afirman que su empresa los incita en este sentido con el fin de aumentar el nivel de negociación internacional y de penetración de mercados. Para estos profesionales, utilizar el español como lengua del cliente conlleva ciertas ventajas como, por ejemplo, disponer de un flujo en constante aumento de datos comerciales y técnicos de sus interlocutores. Los ingenieros indican utilizar el español mayormente con dos tipos de público: los compradores (42 %) y los jefes de proyecto (23 %).

En relación con el valor atribuido al uso del español en la empresa, más de la mitad de los ingenieros encuestados (52 %) han respondido que este idioma ocupa la segunda posición como herramienta de trabajo. Paralelamente, casi la mitad de los participantes (48 %) se refieren al español como la lengua que ocupa la tercera posición en su labor profesional.

⁶¹ Título de la encuesta en francés: *L'usage de la langue espagnole chez les ingénieurs Français*. Este sondeo, de un total de 100 preguntas, ha sido realizado a un panel representativo de 79 ingenieros franceses en actividad que utilizan la lengua española en su trabajo.

Aproximadamente la mitad de los encuestados (47 %) han declarado que la utilización de este idioma es de interés vital. De ahí la toma en consideración, por la empresa misma, de las competencias que sus empleados tengan en español. La mayoría de los ingenieros (67 %) han confirmado que su compañía considera estas habilidades del mismo modo que las otras competencias indispensables para la realización de sus tareas profesionales.

Cuando exigen el español, las empresas francesas incentivan el desarrollo de competencias en este idioma. Más de la mitad de los ingenieros (55 %) afirman que su empresa así lo hace. Los declarantes aseveran a la vez que si las tareas de comprensión realizadas cotidianamente (escuchar, leer) representan una parte importante de su actividad (29 %), las tareas de expresión e interacción (conversar, exponer, redactar) son las más recurrentes (70 %).

En su mayoría (68 %), los ingenieros utilizan el español de manera continua en su trabajo mientras casi un tercio de los declarantes (32 %) confiesan que lo usan de vez en cuando. Si analizamos su actividad administrativa, científica y técnica, más de una cuarta parte (27 %) de los ingenieros encuestados explican que la misma puede alcanzar hasta un 20 % de la actividad global mientras otra cuarta parte de participantes (25 %) indican que puede llegar hasta un 100 %. Casi la misma proporción ingenieros (23 %) indican que el español interviene en un 40 % de la actividad global.

5. CONCLUSIONES

A partir de los cuantiosos datos procesados en los apartados anteriores, podemos llegar a un cierto número de conclusiones sobre las principales tendencias observadas en torno al español como vector de empleabilidad en el mercado de trabajo francés.

En primer lugar, se observa que la competencia lingüística comienza a ser vista como una competencia profesional que participa en el grado de competitividad de las empresas francesas. Como consecuencia de su internacionalización, estas necesitan disponer de profesionales con destrezas comunicativas suficientes para enfrentarse a un mercado globalizado. Puesto que el establecimiento de relaciones comerciales e industriales duraderas depende del grado de conocimiento del idioma propio a los interlocutores de la empresa, utilizar el idioma del cliente genera ventajas competitivas, razón por la cual más de un tercio de las compañías francesas prefieren utilizar varios idiomas en sus gestiones empresariales.

En segundo lugar, con respecto a la incidencia de las LE en la contratación en Francia, se advierte que las únicas competencias técnicas de los candidatos ya no son suficientes para acceder a ciertos cargos. Por eso, los empleadores recurren a criterios lingüísticos a la hora de contratar exigiendo un buen manejo de idiomas. Cuando los solicitantes cuentan con iguales capacidades, las empresas priorizan el criterio lingüístico para seleccionar. Se infiere de los datos estudiados que la demanda de competencias en otros idiomas es superior a la demanda de competencias en francés y en inglés. Por eso, la actitud plurilingüe de los profesionales genera flexibilidad, facilita el acceso al empleo y multiplica la oportunidad de firmar un contrato permanente. La proporción de ofertas de trabajo que citan dos LE está aumentando y alcanza hoy más de un tercio de los anuncios. A ese respecto, conviene destacar que cuanto mayor sea el grado de operacionalidad lingüística, mayor será la remuneración percibida. El manejo de LE hace posible la obtención de ascensos y se acompaña generalmente de primas o compensaciones salariales.

En tercer lugar, si tenemos en cuenta el posicionamiento de la lengua española en el mercado de trabajo francés, se observan tendencias que potencian a este idioma como vector de empleabilidad. Según los casos, la lengua española es la segunda o la tercera LE más utilizada en las empresas francesas. Por consiguiente, el español puede ser un elemento diferenciador de alto valor agregado en los perfiles profesionales. Es el caso de los ingenieros franceses para quienes es casi imposible hoy ocupar un puesto sin hablar al menos dos LE. La lengua española representa para este colectivo una opción diferenciadora propicia para la inserción y el desarrollo profesional. Entre los criterios de selección de las empresas galas va figurando progresivamente la competencia para comunicar en español. Incluso una vez contratados, las empresas incitan a sus empleados a optimizar sus habilidades en este idioma, sobre todo en lo que atañe a las destrezas de expresión oral y escrita. Para dichas empresas, se trata de una apertura generadora de múltiples ventajas que mejoran su funcionamiento, primordialmente en términos de contactos con la clientela hispánica.

De todo lo expuesto, se puede concluir que el español cuenta hoy con un valor de uso profesional en Francia. Si bien es cierto que faltan indicadores para valorar su justa utilización en el mercado de trabajo francés, los que se han analizado a lo largo del presente estudio confirman esta tendencia. El español es a menudo una herramienta de comunicación apreciable para las empresas francesas transformándose incluso en un factor de crecimiento ya que la utilización de este idioma les aporta valor agregado a sus actividades. De igual forma, la lengua española permite a los profesionales franceses diversificar su perfil laboral obteniendo mayores ventajas cualitativas y aumentando su empleabilidad en un mercado de trabajo altamente competitivo. En resumidas cuentas, el manejo del español como instrumento distintivo obra a favor de la contratación en Francia.

6. BIBLIOGRAFÍA

AFRIAT C., GAY C., LOISIL F. 2006. *Mobilités professionnelles et compétences transversales*. Paris: Centre d'analyse stratégique du Premier Ministre - La Documentation Française, 103 p. (Qualifications & prospective).
<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000527.pdf>>
(consultado el 04.10.16)

BRITISH COUNCIL. 2013. *L'Europe riche de ses langues. Tendances des politiques et des pratiques du plurilinguisme en Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 280 p.
<http://www.britishcouncil.fr/sites/britishcouncil.fr2/files/rapport_language_rich_europe.pdf>
(consultado el 04.10.16)

CANUT C. y DUCHÊNE A. 2011. «Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question». *Langage & société*. Vol. 136, n°2 : Appropriation politique et économique des langues, pp. 5-12.

CILT. 2006. *Incidences du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne*. Bruxelles : Commission Européenne / Centre national des langues britannique. (Projet ELAN). <http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_fr.pdf> (consultado el 04.10.16)

COMITÉ STRATÉGIQUE DES LANGUES. 2012. *Apprendre les langues, apprendre le monde*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf> (consultado el 04.10.16)

COMMISSION EUROPÉENNE. 2005. *Un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Bruxelles : Union Européenne (Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions.).

<<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0596&from=FR>> (consultado el 04.10.16)

COMMISSION EUROPÉENNE. 2006. *Les Européens et leurs langues*. Bruxelles : Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission Européenne. (Eurobaromètre Spécial 243). <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_fr.pdf> (consultado el 04.10.16)

COMMISSION EUROPÉENNE. 2008. *Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun*. Bruxelles : Commission Européenne. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:fr:PDF>> (consultado el 04.10.16)

COMMISSION EUROPÉENNE. 2012. *Les Européens et leurs langues*. Bruxelles : Direction générale de la communication de la Commission Européenne. (Eurobaromètre Spécial 386). <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf> (consultado el 04.10.16)

DE FERRARI, M. 2006. «Développer la formation linguistique au titre de la formation professionnelle continue en entreprise». *En Migrations études*. Paris : Direction de la population et des migrations du Ministère de l'Emploi, pp. 1-12. <<http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/migrationsetudes133.pdf>> (consultado el 04.10.16)

DE LARQUIER, G. y MARCHAL E. 2008. *Le jugement des candidats par les entreprises lors des recrutements*. Paris : Centre d'études de l'emploi. (Documents de travail du CEE). <<https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00677786/document>> (consultado el 04.10.16)

DIRECTION GÉNÉRALE DU TRÉSOR. 2013. *Les 10 premiers partenaires commerciaux de la France*. Paris: Ministère de l'Économie et des Finances. (Résultats du Commerce Extérieur). <<http://www.tresor.economie.gouv.fr/File/402772>> (consultado el 04.10.16)

EXTRAMIANA, C. 2010. *Langues et entreprises*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication (DGLFLF, Langues et recherche). <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Observation-des-pratiques-linguistiques/Etudes-et-recherches/Langues-et-recherche-langues-et-entreprises-2010>> (consultado el 04.10.16)

FORUM DES ENTREPRISES SUR LE MULTILINGUISME. 2008. *Les langues font nos affaires. Des entreprises plus performantes grâce à une connaissance accrue des langues*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. <<http://bookshop.europa.eu/fr/les-langues-font-nos-affaires-pbNC3008370/>> (consultado el 04.10.16)

GARCÍA DELGADO, J. L., ALONSO, J. A. y JIMÉNEZ, J. C. 2012. *Valor económico del español*. Barcelona / Madrid: Ariel / Fundación Telefónica.

GARNER, H. y LUTINIER, B. 2006. *Les procédures de recrutement. Canaux et modes de sélection*. Paris: Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES) du Ministère de l'Emploi. (Premières synthèses). <<http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2006.11-48-1.pdf>> (consultado el 04.10.16)

GRIN, F., SFREDDO, C. y VAILLANCOURT F. 2009. *Langues étrangères dans l'activité professionnelle* (LEAP). Genève : Observatoire Économie Langues Formation (ELF) de l'Université de Genève. (Rapport final de recherche). <<http://www.unige.ch/traduction-interpretation/recherches/groupes/elf/files/7414/5865/9202/LEAP-RF-7logos.pdf>> (consultado el 04.10.16)

HAGEN, S. 2011. *Guide linguistique à l'intention des entreprises européennes. Communiquer efficacement dans le cadre de vos échanges internationaux*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne, 40 p. <<http://bookshop.europa.eu/en/the-language-guide-for-european-business-pbNC3110923/>> (consultado el 04.10.16)

LEGENDRE, J. 2003. *L'enseignement des langues étrangères en France*. Paris: Sénat de la République Française (rapport d'information n° 63). <<http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.pdf>> (consultado el 04.10.16)

NARBONA, A., POWELL-DAVIES, P. y OTERO, J. 2011. «El español y el inglés como elementos determinantes en el comercio internacional». *En Palabra por palabra. El impacto social, económico y político del español y del inglés*. Madrid: Instituto Cervantes / British Council España / Santillana, pp. 293–308. <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/381617_COMPLETEO.pdf> (consultado el 04.10.16)

STRUBELL, M., VILARÓ, S., WILLIAMS, G. y OWAIN WILLIAMS G. 2007. *La diversité de l'enseignement des langues dans l'Union européenne*. Bruxelles : Direction Générale Éducation et Culture de la Commission Européenne. <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/07/Report_diversity_fr.pdf> (consultado el 04.10.16)

TANO M. 2016a. *Les ingénieurs Français et les langues*. Metz/Paris: Université de Lorraine (ENIM, L-INP) / Université Paris Ouest Nanterre La Défense (ED 138 EA 369 CRIIA REDESC), 2016. (Rapport synthétique d'enquête). <<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJRzZCV2ZUbUo2Y1k/view?usp=sharing>> (consultado el 04.10.16)

TANO M. 2016b. *L'utilisation de la langue espagnole chez les ingénieurs Français*. Metz/Paris: Université de Lorraine (ENIM, L-INP) / Université Paris Ouest Nanterre La Défense (ED 138 EA 369 CRIIA REDESC), 2016. (Rapport synthétique d'enquête). <<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJem0wNmNXWjVYLU0/view?usp=sharing>> (consultado el 04.10.16)

TRUCHOT, C. 2011. *Langues et entreprises en France. Esquisse d'état des lieux en 2011*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication (DGLFLF), 16 p. (Langues et recherche). <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Observation-des-pratiques-linguistiques/Etudes-et-recherches/Langues-et-recherche-langues-et-entreprises-en-France-2011>> (consultado el 04.10.16)

TRUCHOT, C. 2015. *Quelles langues parle-t-on dans les entreprises en France ? Les langues de travail dans les entreprises internationales*. Ministère de la Culture et de la Communication (DGLFLF). Toulouse: Éditions Privat, 80 p.

VOGT, A. *et al.* 2015. *Analyse des besoins des employeurs au regard des compétences en langues vivantes étrangères*. Paris: Centre international d'études pédagogiques (CIEP) / Centre d'études et de recherches sur les qualifications-Institut de recherche sur l'éducation (CEREQ-IREDU) / Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). (Projet LEMP Langues et Employabilité). <http://www.agence-erasmus.fr/docs/2289_rapport-lemp.pdf> (consultado el 04.10.16)

ANEXOS

Anexo n° 1

Las cinco LE más mencionadas en el mundo del trabajo europeo después del inglés

Fuente: Elaboración propia basada en datos del Informe *L'Europe riche de ses langues* (BRITISH COUNCIL, 2013: 74).

| LE | N° total de menciones | % (redondeado) |
|-------------|-----------------------|----------------|
| 1. Alemán | 430 | 89% |
| 2. Ruso | 333 | 69% |
| 3. Francés | 322 | 66% |
| 4. Español | 155 | 32% |
| 5. Italiano | 134 | 28% |

Anexo n° 2

Principales tendencias de las empresas francesas con respecto a la gestión de LE

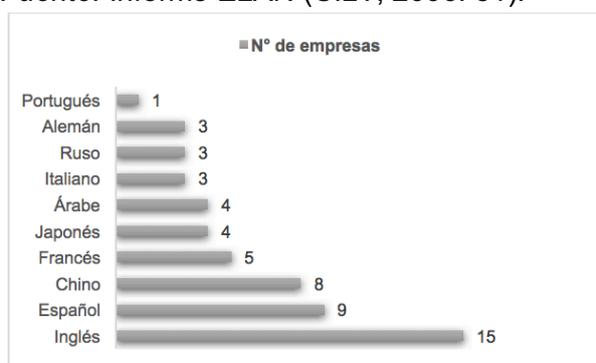
Fuente: Elaboración propia basada en datos del Informe ELAN (CILT, 2006: 81).

| | |
|---|------|
| Conservan un fichero de competencias lingüísticas de su personal. | 92 % |
| Contratan personal con competencias lingüísticas específicas. | 61 % |
| Adaptan su página web a las lenguas de los mercados extranjeros. | 49 % |
| Proponen cursos de formación lingüística a su personal. | 47 % |
| Declaran poseer una estrategia de comunicación multilingüe. | 40 % |
| Piensen comenzar a negociar en nuevos países. | 37 % |

Anexo n° 3

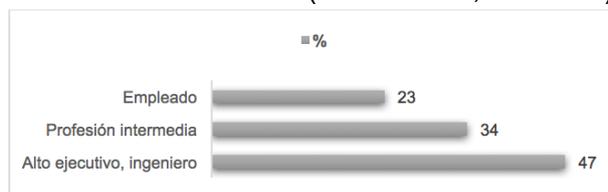
Las LE utilizadas en las grandes empresas francesas que los usuarios necesitan mejorar

Fuente: Informe ELAN (CILT, 2006: 51).



Anexo n° 4**La proporción de ofertas que citan al menos dos LE según el tipo de empleo**

Fuente: Informe LEMP (VOGT et al., 2015: 42)

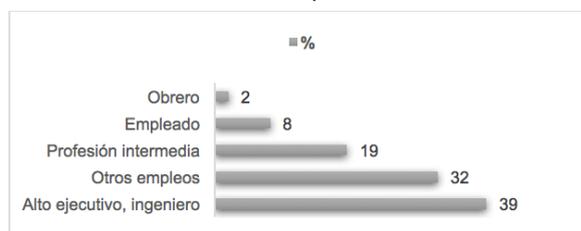
**Anexo n° 5****Las actividades profesionales más frecuentes realizadas en LE según el puesto ocupado**

Fuente: Informe LEMP (VOGT et al., 2015: 26)

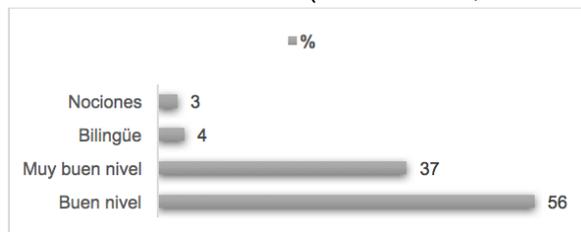
| Actividades realizadas en LE | % Obreros | % Empleados | % Técnicos | % Ejecutivos | % Dirigentes |
|---|--------------|----------------|---------------|-----------------|-----------------|
| Llamadas telefónicas | 11 | 68 | 68 | 82 | 78 |
| Correos electrónicos | 11 | 62 | 74 | 78 | 76 |
| Recepción de extranjeros | 23 | 58 | 46 | 64 | 67 |
| Movilidad internacional | 28 | 10 | 36 | 64 | 66 |
| Exposiciones, salones y ferias | 5 | 18 | 28 | 64 | 58 |
| Comunicación escrita profesional | 3 | 25 | 36 | 57 | 48 |
| Reuniones de trabajo | 6 | 15 | 42 | 67 | 60 |
| Programas informáticos y web | 32 | 39 | 62 | 55 | 45 |
| Redacción de síntesis a partir de documentos escritos | 5 | 21 | 42 | 57 | 44 |
| Teleconferencias | 2 | 8 | 28 | 53 | 47 |
| Trabajo en equipo | 26 | 18 | 36 | 43 | 32 |
| Gestión del personal | 6 | 3 | 14 | 36 | 29 |
| Formación del personal | 23 | 10 | 22 | 31 | 18 |

Anexo n° 6**La proporción de ofertas de trabajo que citan al menos una LE según el tipo de empleo propuesto**

Fuente: Informe LEMP (VOGT et al., 2015: 40)

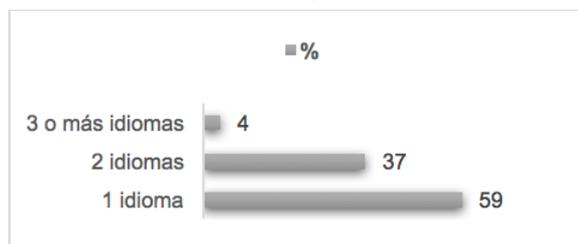
**Anexo n° 7****El nivel de LE exigido o deseado en las ofertas de empleo**

Fuente: Informe LEMP (VOGT et al., 2015: 41)

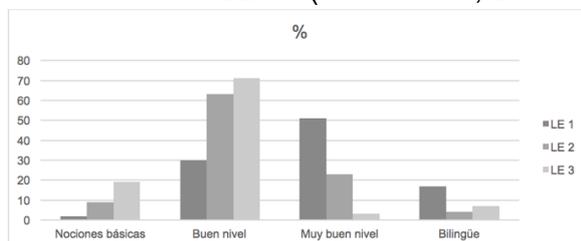


Anexo n° 8**El número de LE indispensables o deseadas en las ofertas de empleo**

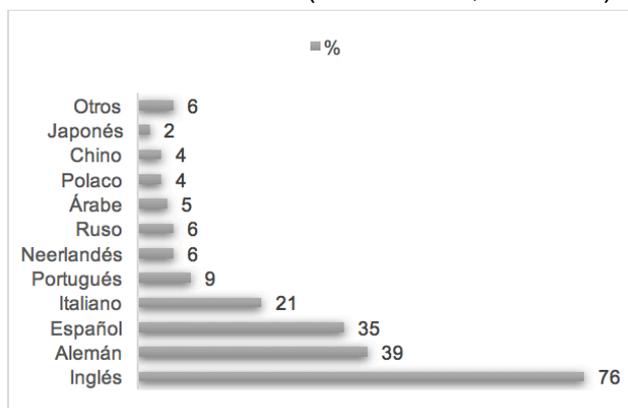
Fuente: Informe LEMP (VOGT et al., 2015: 42)

**Anexo n° 9****El nivel requerido en LE en las ofertas de empleo**

Fuente: Informe LEMP (VOGT et al., 2015: 44)

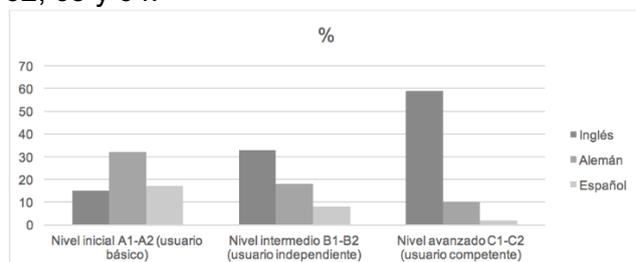
**Anexo n° 10****Las LE más utilizadas en las empresas francesas**

Fuente: Informe LEMP (VOGT et al., 2015: 22)



Anexo n° 11**Niveles del MECR en las tres LE más habladas por los ingenieros franceses**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la encuesta IFL (TANO, 2016a), preguntas 62, 63 y 64.

**Anexo n° 12****Lenguas extranjeras que los ingenieros franceses desean aprender o perfeccionar con el propósito de utilizarlas en su trabajo**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en la encuesta IFL (TANO, 2016a), pregunta n° 66.

| | |
|-----------|------|
| Alemán | 31 % |
| Árabe | 4 % |
| Chino | 7 % |
| Español | 11 % |
| Inglés | 27 % |
| Italiano | 3 % |
| Portugués | 1 % |
| Otra | 3 % |
| Ninguna | 13 % |

Anexo n° 13**Las lenguas extranjeras que los ingenieros franceses consideran más útiles**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recabados en la encuesta IFL (TANO, 2016a), pregunta n° 116.

| | |
|-----------|------|
| Alemán | 11 % |
| Árabe | 2 % |
| Chino | 12 % |
| Español | 24 % |
| Inglés | 41 % |
| Italiano | 2 % |
| Portugués | 1 % |
| Otra | 7 % |

ÉQUIPE ÉDITORIALE

Directeur de la publication :

Marcelo TANO

Rédacteur en chef du présent n°:

José María CUENCA MONTESINO

Rédactrice adjointe :

Araceli ALONSO CAMPO

Responsable de la correction et de la mise en page :

Elena BERNAL OCHOA

Membres du Comité International de Lecture des *Cahiers du GERES* qui ont collaboré dans ce numéro :

María Cecilia AINCIBURU

Matilde ALONSO PÉREZ

María Ángeles ANDREU ANDRÉS

Joël BRÉMOND

José Carlos DE HOYOS

Mar GALINDO MERINO

Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA

María José LABRADOR PIQUER

Susana LLORIÁN GONZÁLEZ

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ

Inmaculada MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Gianluca PONTRANDOLFO

Carlos SCHMIDT FOÓ

María Isabel POZZO

Cédric SARRÉ

Andreu VAN HOOFT COMAJUNCOSAS

POLITIQUE ÉDITORIALE

Le GERES publie des articles dont la thématique principale fait référence au vaste domaine de l'Espagnol de Spécialité (ESP) conçu comme secteur d'enseignement et domaine de recherche. Tous les sujets concernant l'enseignement et la recherche en ESP sont susceptibles d'être publiés dans notre publication s'ils répondent aux grands critères de sélection suivants :

- L'intérêt général pour la communauté scientifique (en particulier dans le domaine de l'ESP).
- L'actualité : l'intérêt de l'apport aux débats en cours dans le domaine de spécialité (voir cependant la remarque finale de la présente rubrique).
- Les caractères d'originalité des analyses et d'innovation des propositions.
- La maîtrise des notions et concepts : tout particulièrement ceux liés aux langues étrangères et aux langues de spécialités, dont l'ESP.
- L'adéquation, la fiabilité et la validité : du cadre théorique, de l'état de la question, de la méthodologie, de l'argumentation et de la présentation des résultats et conclusions.
- La qualité rédactionnelle : correction langagière, clarté et rigueur de l'organisation et de la présentation.
- La "priorité éditoriale", critère contextuel lié à la quantité d'articles présentés en attente d'être publiés et au nombre d'articles déjà publiés sur le même sujet.

REMARQUE : Même dans le cas où un article réunirait toutes ces qualités, l'équipe éditoriale des *Cahiers du GERES* se réserve le droit de l'écarter s'il ne fournit pas suffisamment d'éléments nouveaux par rapport à des articles déjà publiés dans les numéros antérieurs. Il est donc fortement conseillé pour la proposition d'articles - et déjà, en amont, pour la proposition des communications aux Rencontres Internationales du GERES -, de consulter préalablement les titres et résumés des articles déjà publiés dans la revue.

Les grands types d'articles attendus pour la publication dans *Les Cahiers du GERES* :

- 1) Articles d'orientation "pratique" axés sur l'expérimentation et l'application : comptes rendus d'expérience pédagogique, propositions de démarches et d'outils didactiques, analyses de matériels didactiques, etc.
- 2) Articles d'orientation "théorique" axés sur un ensemble de notions ou d'idées sur un sujet d'outils conceptuels, etc.
- 3) Articles d'orientation "mixte", soit parce qu'ils articulent ou combinent théorie (évaluée à son exactitude) et pratique (évaluée à son degré de transférabilité), soit parce qu'ils présentent des modèles (évalués à leur efficacité). Par exemple :
 - théories ou modèles présentés avec leurs applications pratiques ;
 - évaluation de cadres théoriques ou de modèles, ou validation/invalidations d'hypothèses théoriques au moyen d'expérimentations pratiques ;
 - présentation de pratiques avec leur étayage en termes de théorie ou de modèle ;
 - présentation et évaluation de pratiques débouchant sur une proposition de modèles.

CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION

Dans un but de transparence de notre activité d'évaluation, nous avons décidé de publier ci-dessous les paramètres retenus pour expertiser les contributions en vue d'être publiées dans *Les Cahiers du GÉRES*.

1. CARACTÉRISTIQUES PARATEXTUELLES

1.1. MOTS-CLÉS

- Adéquats
- Trop nombreux
- Mal choisis, imprécis
- Autre :

1.2. RÉSUMÉ DANS LA LANGUE DE L'ARTICLE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

1.3 RÉSUMÉ DANS L'AUTRE LANGUE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

1.4 BIBLIOGRAPHIE

- Adéquate
- Imprécise (erreurs, indications manquantes, etc.)
- Insuffisante (absence de titres essentiels)
- Autre :

2. MAÎTRISE DU DOMAINE TRAITÉ

- Connaissances de vrai spécialiste du domaine (littérature spécifique, travaux récents, références essentielles)
- Connaissances d'ensemble bonnes permettant de traiter correctement le sujet
- Connaissances inégales ne permettant pas de traiter correctement certains aspects
- Connaissances insuffisantes pour traiter le sujet
- Autre :

3. POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

3.1. RAPPORT DU TEXTE AVEC LA LANGUE DE SPÉCIALITÉ

- Relève pleinement de la LSP
- Relève partiellement ou indirectement de la LSP
- Ne relève pas de la LSP et pertinence non argumentée

3.2 PORTÉE DE LA CONTRIBUTION

- Majeure, ouvre de nouvelles perspectives théoriques, épistémologiques, méthodologiques, etc.
- Réelle, apporte des éléments nouveaux ou mises au point significatives (réflexions, méthodes, résultats, etc.)
- Mineure
- Très faible/nulle
- Difficile à apprécier en l'état du texte

4. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

- Rigoureuse
- Acceptable
- Approximative
- Insuffisante
- Autre :

5. CARACTÉRISTIQUES RÉDACTIONNELLES

5.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)

- Très bonne
- Bonne
- Moyenne
- Insuffisante
- Autre :

5.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)

- Adéquate
- Imprécise, ambiguë, peu rigoureuse
- Inadéquate : comporte des erreurs graves
- Autre :

5.3 STRUCTURE DU TEXTE

- Adéquate
- Inadéquate (aspects à améliorer) :
 - Absence de progression d'ensemble claire.
 - Introduction insuffisante, non pertinente, peu claire.
 - Parties inégales, mal équilibrées.
 - Transitions insuffisantes.
 - Conclusion non pertinente, peu claire.
- Autre :

6. DÉCISION À COMMUNIQUER À L'AUTEUR

- Article publiable en l'état.
- Article publiable après ajustements mineurs demandés.
 - Niveau de priorité par rapport à la thématique des Rencontres : *maximale/moyenne/basse*.
- Article publiable sous réserve de modifications exigeant une nouvelle soumission au CIL.
- Article non publiable.

7. AUTRES OBSERVATIONS (points forts, points faibles, suggestions, etc.)

RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS

Les conditions requises pour faire partie du Comité International de Lecture (CIL) du GÉRES sont :

- **La compétence.** L'évaluateur doit être un expert qualifié pour évaluer l'article que l'on lui confie. S'il ne l'est pas, il devra renoncer dans les plus brefs délais et, si nécessaire, il devra recommander un autre évaluateur. En plus, il devra indiquer si la contribution précise d'être relue par des experts spécialisés dans certains aspects. Les corrections doivent être rigoureuses, les commentaires détaillés et les critiques justifiées, proposant des alternatives et des suggestions spécifiques pour améliorer l'article.
- **La confidentialité.** Les articles confiés aux experts pour l'évaluation doivent être anonymes. Les évaluateurs doivent s'abstenir de commenter en public le travail. S'ils ont besoin des conseils d'autres experts pour réaliser une évaluation adéquate, ils demanderont l'autorisation au rédacteur en chef de la revue. Ils ne peuvent pas faire référence à des idées ou des données jusqu'à la publication de l'original. Ils ne peuvent pas contacter directement l'auteur.
- **La neutralité et l'honnêteté.** L'obligation de l'évaluateur est d'évaluer l'original par ses propres mérites ou défauts sans avoir aucun préjugé. L'évaluateur devra renoncer à l'évaluation d'un article s'il juge que la condition de neutralité ne peut pas être respectée.
- **La diligence.** L'évaluateur devra rendre le formulaire d'évaluation dans les délais convenus par le Comité de Rédaction. Dans le cas où ces délais ne pourraient être respectés, il contactera le rédacteur en chef afin d'agir en conséquence.
- **Le respect et la politesse.** L'évaluateur doit adopter une attitude respectueuse sans mépriser ou vexer l'auteur avec ses critiques ou opinions. En plus, il devra être conscient que sa fonction principale est d'aider l'auteur à s'exprimer de façon efficace et de lui fournir une évaluation des aspects scientifiques pour améliorer l'article.

CONSIGNES AUX AUTEURS

Dans le but d'uniformiser nos rédactions et de nous adapter aux normes d'usage de publications d'articles, nous avons procédé à l'élaboration d'une série de consignes formelles que tout auteur intéressé de publier dans notre revue électronique devra respecter pour que son texte soit définitivement accepté par notre Comité International de Lecture.

Les règles de publication des *Cahiers du GÉRES* sont disponibles en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/consignes-de-publication/>

Les sommaires de tous les numéros des *Cahiers du GÉRES* sont consultables en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/les-sommaires-des-cahiers/>

Forte du dynamisme de ses adhérents et consciente de sa représentativité, notre association souhaite devenir un interlocuteur incontournable pour tous ceux qui s'intéressent à l'Espagnol de Spécialité (ESP) sous toutes ses formes.

Grâce à la détermination de ses membres, actifs dans la défense de l'espagnol langue professionnalisante, notre existence, improbable hier, est devenue une réalité aujourd'hui. Mais nous sommes conscients que nous n'existons que par la solidarité des collègues qui partagent nos convictions. Le GERES est donc mobilisé pour obtenir la place qui lui revient dans le contexte associatif de l'enseignement supérieur Français.

Le GERES, c'est surtout l'organisation de rencontres thématiques, l'édition d'une revue électronique annuelle, des débats organisés avec d'autres associations, une lettre d'information qui vous donne l'essentiel des informations nécessaires sur les activités du groupe, une veille informationnelle concernant les congrès et des formations diverses dans le domaine de l'ESP. Le GERES, c'est aussi un site web dynamique continuellement enrichi, une source d'information et de partage. Ses adhérents peuvent également s'abonner aux listes de diffusion et faire partie de nos différents réseaux pour être en contact avec d'autres collègues géographiquement éloignés mais partageant les mêmes intérêts.

Adhérer au GERES, c'est soutenir ses démarches et participer à la vie de l'association, mais également être un acteur de notre discipline afin de lui donner une meilleure visibilité en France et à l'étranger.

Si vous appréciez nos actions, nous vous invitons à nous rejoindre en devenant membre du GERES (à titre personnel ou institutionnel). Pour ce faire, notre site vous fournit tous les renseignements nécessaires : <http://www.geres-sup.com/adhésion/>.

Pour toute autre information, vous pouvez aussi contacter les membres du Bureau : <http://www.geres-sup.com/présentation/bureau/>.

MENTIONS LÉGALES

Titre

Les Cahiers du GÉRES

Éditeur

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

Responsable de l'édition

Marcelo TANO

Type de support

Électronique

Site web

<http://www.geres-sup.com/cahiers/>

Politique d'édition

Publication intégrale en libre accès

Périodicité

Un numéro par an

Année de création

2008

ISSN

2105-1046 (n° de publication numérique accordé par le Centre ISSN France en 2010)

Le GERES s'assure de la validité scientifique et de la qualité éditoriale des travaux qu'il publie, mais les opinions et les jugements qui y sont formulés relèvent exclusivement de la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne sauraient être imputés ni à l'association, ni, *a fortiori*, à ses responsables.