



HAL
open science

Actes de la XIIIème Rencontre Internationale du GÉRES : “ La formation des enseignants d’espagnol à but professionnel ”

Marcelo Tano, Mercè Pujol Berché, Dalila Chine-Lehmann, Allison Taillot

► **To cite this version:**

Marcelo Tano, Mercè Pujol Berché, Dalila Chine-Lehmann, Allison Taillot. Actes de la XIIIème Rencontre Internationale du GÉRES : “ La formation des enseignants d’espagnol à but professionnel ”. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d’Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité , 8, 2016, 2105-1046. <hal-04013799>

HAL Id: hal-04013799

<https://hal.science/hal-04013799v1>

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 CC BY 4.0 - Attribution - International License

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



Les Cahiers du GÉRES n° 8

Actes de la XIIIème Rencontre Internationale du GÉRES

« La formation des enseignants d'espagnol à but professionnel »

Organisée du 4 au 6 juin 2015 par :



EA 369
Études Romanes

CRIIA
(Centre de recherches
ibériques et ibéro-américaines)

Avec la participation de :



Avec la collaboration de :



Avec le sponsoring de :



Table des matières

PRÉSENTATION	3
AVANT-PROPOS	4
Dalila CHINE-LEHMANN, Mercè PUJOL BERCHE et Allison TAILLOT. Introduction générale .4	
PRIMERA PARTE	13
José Luis GARCÍA DELGADO. El español, lengua internacional: buenas credenciales, agenda exigente 14	
Manuel MARTÍ SÁNCHEZ. ¿Cómo promover el uso y la reflexión en el discurso de los negocios?.....20	
SEGUNDA PARTE	43
Mercè PUJOL BERCHÉ. Una competencia clave del profesor de español en contextos profesionales: la organización de situaciones de aprendizaje44	
Noemí RÁMILA. Las características socio profesionales y culturales como elemento de la identidad profesional del docente ELE en Francia 60	
Marie-Carmen TRUJILLO. Former des enseignants d'espagnol à but professionnel : entre traditions universitaires et cultures d'entreprise, une perspective « disruptive » de Gestion des Ressources Humaines 72	
Marcelo TANO. Enseigner l'espagnol à un public ingénieur : compétences pour la professionnalisation des enseignants95	
TERCERA PARTE	122
Luis Javier SANTOS LÓPEZ. El diccionario de la alimentación: un proyecto didáctico para la enseñanza de segundas lenguas y competencias lexicográficas 123	
María Cecilia AINCIBURU Y Anna DOQUIN DE SAINT PREUX. Lexicología y terminología en los exámenes de certificación del español académico. Índices de dificultad para estudiantes y docentes ELE..... 138	
Carme CARBÓ MARRO, Miguel Ángel MORA SÁNCHEZ. La metodología en la enseñanza del español jurídico: la atención a la forma y el enfoque léxico..... 159	
Elena BERNAL OCHOA. La enseñanza de los falsos amigos del campo semántico de la privación de libertad y la explotación de los rasgos estilísticos de una sentencia penal..... 183	
Carolina EGÚSQUIZA. Diseño de tareas para fomentar la comunicación intercultural en un Curso Online Masivo Abierto de Español de Negocios 223	
ÉQUIPE ÉDITORIALE	233
POLITIQUE ÉDITORIALE	234
CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION	235
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS	237
CONSIGNES AUX AUTEURS	238
MENTIONS LÉGALES	239

PRÉSENTATION

Voici un nouveau numéro des *Cahiers du GERES*. Ce qui semblait inatteignable au départ devient progressivement une réalité. Notre revue en ligne, dans laquelle nous publions les actes des rencontres annuelles et itinérantes de notre association, a bien pris son envol. Forte de ses neuf ans d'expérience en qualité de revue bilingue « français/espagnol » comptant à ce jour 8 numéros (et déjà 62 articles !), elle a su faire preuve de régularité, d'adaptabilité et de progressivité, rappelant à la communauté des enseignants et des chercheurs que l'espagnol est aussi une langue de communication scientifique.

Il faut dire que le pari était audacieux, car les entraves à la parution d'une telle revue ont été multiples. Nous avons su faire face à des contraintes rédactionnelles mais, surtout, techniques et relationnelles pour aboutir à un résultat certes perfectible mais qui annonce déjà la teneur de ce que nous pouvons et savons faire en Espagnol de Spécialité (ESP) en France. 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'ESP. Il est opportun de rappeler que tous les acteurs qui ont rendu possible ce numéro sont des bénévoles qui croient en ce projet.

En tant que responsable administratif de cette revue, je souhaite partager avec les membres de notre groupe, ainsi qu'avec les nombreux collègues et 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.

Cette édition a évidemment été une œuvre collective. Je salue le dévouement de la rédactrice en chef et des rédactrices adjointes car leur travail nous a été précieux. 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. Tous nos remerciements vont encore à la responsable de la correction et de la mise en page de la publication qui nous a rappelé à maintes reprises qu'aucune revue scientifique digne de ce nom ne doit négliger les aspects formels inhérents au processus d'édition.

Je me dois aussi d'exprimer toute notre gratitude aux équipes de l'Université Paris Nanterre qui, par leur soutien, nous ont permis d'organiser les XIII Rencontres Internationales du GERES pour que nous puissions aujourd'hui cueillir les fruits des échanges tout au long de ces 239 pages.

Je souhaite à toutes et à tous une bonne lecture !

Marcelo TANO
Président du GERES



AVANT-PROPOS**Dalila CHINE-LEHMANN, Mercè PUJOL BERCHE et Allison TAILLOT. Introduction générale**

Université Paris Nanterre

dlehmann@u-paris10.fr ; mercepujolberche@gmail.com ; allison.taillot@wanadoo.fr

El presente número de los *Cahiers du GERES*, fruto del Décimo tercer encuentro del *Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité*, celebrado en la Universidad de Paris Nanterre en junio de 2015, tuvo como tema central «la formación de profesores de español en contextos profesionales». Esta temática, que se caracteriza por su amplia variedad de problemáticas y de centros de interés, por no decir de disciplinas relacionadas (español de los negocios, español turístico, español jurídico, etc.) es de gran importancia para el futuro de la enseñanza del español para fines específicos. En dicho encuentro, se dieron cita profesionales procedentes de distintos países (Canadá, Bélgica, España, Estados Unidos de América, Francia, Holanda, Italia y México), de ámbitos diferentes que propusieron reflexiones interesantes y estimulantes para seguir avanzando en la formación del profesorado de idiomas y, en particular, en la enseñanza del español. Este número recoge solo las propuestas de los conferenciantes y ponentes que quisieron proponer sus propuestas para su respectiva publicación, todas ellas habiendo pasado la correspondiente evaluación a ciegas por pares¹.

La riqueza del presente número demuestra no solo la diversidad de campos de «aplicación» (economía, negocios, derecho, alimentación, MOOC²), sino también los públicos motivos de estudio: futuros profesores de español, profesores en ejercicio en diferentes instituciones y escuelas, docentes de enseñanzas públicas y privadas. Las técnicas de investigación empleadas en los trabajos expuestos también son diversas e innovadoras: cuestionarios, observaciones, intervenciones didácticas, experimentos, elaboración de diccionarios.

En cuanto a la profesionalización de los profesores, se abordan obviamente de forma recurrente sus competencias, así como las capacidades y habilidades que deben desarrollar los futuros profesionales para ejercer de forma competente su profesión. Muchas de las contribuciones parten y toman como referencia ineludible los trabajos efectuados por el Instituto Cervantes, una parte de los mismos presenta la parrilla a propósito de las competencias clave y específica de los docentes de lenguas segundas y extranjeras.

Así, la noción de competencia es abordada y definida primero por PERRENOUD como «la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos» (PERRENOUD, 2001: 509). Luego, el INSTITUTO CERVANTES entiende que:

Las competencias son la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional, no son los recursos de que dispone el profesor, sino su capacidad para seleccionar, combinar y movilizar los

¹ Nuestro agradecimiento a los evaluadores: Araceli ALONSO CAMPOS, Elisabet ARNÓ, Patricia BANERES, Paz BATTANER, Joël BRÉMOND, José Carlos DE HOYOS, Mar GALINDO, Christian LAGARDE, Susana LLORIÁN y Susana PASTOR.

² MOOC = acrónimo en inglés de *Massive Online Open Courses* cuya traducción al español podría ser *Cursos En línea Abiertos Masivos*.

recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 7).

En fin, VERDÍA propone lo siguiente:

Podríamos definir la competencia docente como la capacidad que tiene el profesor para realizar su actividad profesional movilizándolo de forma estratégica una serie de recursos para enfrentarse a las tareas y a las situaciones de su día a día. El buen profesional recurre a todos sus recursos cognitivos, a todos sus conocimientos, a lo que sabe de la lengua, de la cultura, de didáctica, de psicología, de enseñanza, de aprendizaje, de técnicas específicas de enseñanza de lengua; también moviliza sus recursos emocionales, sus actitudes, su motivación, sus intereses, su empatía, sus características individuales, así como sus capacidades y habilidades profesionales, su capacidad para reflexionar y aprender de su propia experiencia para desenvolverse con éxito en las distintas situaciones que se le presentan, no solo en el contexto del aula, sino también del centro educativo y de la comunidad de profesionales de ELE. (VERDÍA, 2011: 2).

Las contribuciones se presentan agrupadas en tres partes.

En la primera parte, encontramos las dos conferencias plenarias. Por un lado, la del catedrático José Luis GARCÍA DELGADO, que servirá de marco general introductorio al presente número de los *Cahiers du GERES* n° 8 y, por otro, la contribución del profesor Manuel MARTÍ SÁNCHEZ, que aboga por la enseñanza de las tareas gramaticales en el discurso del español de los negocios.

La segunda parte está dedicada propiamente a la formación de los profesores de español como lengua extranjera, sean profesores de español en contextos profesionales o de lengua general (o ambos). Esta parte se compone de cuatro contribuciones. La de Mercè PUJOL BERCHE desarrolla la competencia clave del profesor de español de negocios que consiste en organizar situaciones de aprendizaje. La de Noemí RÁMILA expone la identidad profesional de los profesores de español en Francia basándose en la noción de BOURDIEU (1980) de *habitus*. El artículo de M. Carmen TRUJILLO expone los resultados de un gran trabajo empírico sobre el perfil profesional de los profesores que trabajan en el sector LANSAD (*LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines*). La contribución de Marcelo TANO versa sobre las competencias profesionales de los profesores de español en las formaciones francesas de ingeniería.

La tercera parte está compuesta de cinco contribuciones que abordan aspectos específicos de la enseñanza del español de especialidad (ESP). La primera de ellas, la de Luis Javier SANTOS³, expone la elaboración de un diccionario de la alimentación como proyecto final didáctico, pero, sobre todo, profesional puesto que la elaboración de dicho diccionario por parte de aprendientes y para aprendientes ha culminado en un verdadero producto editorial. La contribución de María Cecilia AINCIBURU y Anna DOQUIN DE SAINT PREUX aborda otro aspecto esencial en la enseñanza (de la lengua general y de las lenguas de especialidad) como es el de la certificación y, en particular, el de la certificación del español académico. Ambos artículos abordan sus respectivas investigaciones desde la

³ Cuando redactamos esta introducción, nuestro compañero Luis Javier SANTOS, muy implicado en las evaluaciones científicas del GERES, nos ha dejado.

terminología y la lexicología; también tienen en común el hecho de que los aprendientes son italianos. Las otras dos contribuciones aportan datos muy relevantes en el ámbito del español jurídico. La de Carme CARBÓ MARRO y Miguel Ángel MORA SÁNCHEZ lo hace desde la metodología al basarse en dos enfoques de gran actualidad: el de la atención a la forma (como lo hace el artículo de Manuel MARTÍ) y el enfoque léxico. Si bien estos enfoques pueden parecer contrarios, la propuesta defiende la integración de ambas metodologías de trabajo, lo que beneficia, sin lugar a dudas, la enseñanza del español jurídico. El artículo de Elena BERNAL OCHOA aborda la enseñanza de los llamados «falsos amigos» también en el sector jurídico y, en particular, en el campo semántico de la privación de libertad y los rasgos estilísticos de una sentencia penal. Por último, el artículo de Carolina EGÚSQUIZA propone algunas reflexiones sobre las posibilidades ofrecidas por los MOOC (Cursos En línea Abiertos y Masivos) en el aprendizaje intercultural y da un ejemplo de ello.

Como se acaba de mencionar, en la primera parte encontramos las contribuciones de José Luis GARCÍA DELGADO y de Manuel MARTÍ. La primera de ellas es una síntesis de la investigación dirigida por GARCÍA DELGADO y financiada por la Fundación Telefónica sobre «el peso del español»⁴. La segunda propone, basándose en las aportaciones de la lingüística cognitiva, una serie de ejercicios gramaticales para que los docentes puedan trabajar la reflexión y el uso de la lengua en sus clases.

José Luis GARCÍA DELGADO sitúa al español como lengua internacional que es y rinde cuenta del gran proyecto de investigación financiado por Telefónica, sobre el valor económico del español (*El español, lengua internacional: buenas credenciales, agenda exigente*). La lengua es a la vez materia prima, insumo esencial de bienes y de servicios, así como seña de identidad. Las lenguas son extremadamente importantes en las sociedades actuales en las cuales el conocimiento y sobre todo la forma cómo se transmite lo que se sabe juega un rol esencial. El español tiene tres características que han hecho posible que sea la lengua que conocemos hoy. Una de ellas se refiere al paso del tiempo: es una lengua milenaria con más de 550 millones de hablantes nativos y con normativización (dispone de gramática, diccionarios, descripciones lingüísticas). La segunda se refiere a que ha saltado las barreras de la geografía puesto que es *lengua propia* a ambos lados del Atlántico, además de ser la lengua de los 52 millones de hispanos que residen en los Estados Unidos de América y de presentar una gran penetración en Brasil. Por último, ha sobrepasado igualmente el desafío de la unidad evitando su fragmentación en dialectos no intercomprensibles entre ellos. Algunos autores la consideran como la «lengua románica universalizable». El análisis que realiza el autor gira en torno a tres factores: el peso, la palanca y el premio. En cuanto al peso, hay que mencionar que la población hispanohablante representa el 7 % de la población mundial, pero que su capacidad de compra se sitúa en el 10 % del PIB mundial, aportando el 16 % al PIB español y las industrias culturales generan en torno al 3 % del PIB. En cuanto a la palanca –los efectos multiplicadores–, se calcula que se multiplican por cuatro los efectos cuando se realizan intercambios comerciales entre los países hispanohablantes y que el factor se multiplica por siete en los flujos bilaterales de inversión directa. El premio consiste en la diferencia positiva de salario cuando se conoce esta lengua por parte, por ejemplo, de los emigrantes. El autor menciona asimismo los retos que no hay que olvidar. Aunque el español es una de las lenguas oficiales de la Organización de Naciones Unidas, su utilización es reducida; en la

⁴ El proyecto de investigación lleva por título general *Valor económico del español*, con catorce volúmenes publicados entre 2007 y 2016. Véase el más reciente GARCÍA DELGADO, ALONSO & JIMÉNEZ, 2016.

Unión europea es una lengua subalterna. Hay que mantenerla y conservarla por parte de la población hispana residente en los Estados Unidos de América mejorando su conocimiento y su uso, como su uso y conocimiento en situaciones de multilingüismo, tanto en España como en la América hispánica, sin olvidar el uso en la Red.

El artículo de Manuel MARTÍ SÁNCHEZ (*¿Cómo promover el uso y la reflexión en el discurso de los negocios?*) aborda desde las competencias profesionales de los profesores la cuestión de la enseñanza de la gramática a través de tareas gramaticales propias de este tipo de lengua de especialidad. La conciencia metalingüística propia de la metodología a partir de la cual se puede trabajar la gramática ha puesto en evidencia las estrategias empleadas para abordar tales temas. Por otra parte, la lingüística cognitiva se ha interesado, entre otros aspectos, en las construcciones específicas presentes en el español de los negocios. Conjugando ambos aspectos —la conciencia metalingüística y las construcciones— permiten al autor proponer un trabajo extremadamente interesante sobre la competencia profesional específica de los profesores de español a partir de lo propuesto por el INSTITUTO CERVANTES (2012). La autorreflexión mejora la competencia tanto de hablantes, de profesores, como de aprendientes. La reflexión metalingüística (GÓMEZ DEL ESTAL, 2014) favorece la comprensión del sentido y la instrucción mediante la regla. El artículo se mueve, como su propio autor lo menciona, en ejes descriptivo y didáctico de la investigación sobre el discurso de los negocios. Después de revisar algunas de las propiedades del español de los negocios o comercial (correspondencias, promociones, documentos de comunicación interna en las empresas) basándose en las aportaciones de CASSANY (2004), MARTÍ desarrolla lo que se entiende por competencia específica de promoción del uso y de la reflexión sobre la lengua según lo propuesto en los trabajos de PERRENOUD (2001) retomados en el documento del INSTITUTO CERVANTES (2012). A partir de lo expuesto en la tercera parte de su contribución sobre lo que se entiende por construcciones—combinaciones con sujeto y predicado que poseen una identidad característica, de modo que su significado no se explica por la suma de sus constituyentes (pares forma-función)— y con la ayuda de numerosos ejemplos, el autor propone, en la cuarta y última parte, tareas gramaticales orientadas a la acción. La ilustración de dichas tareas se basa en los contratos informáticos y en un análisis sobre *mismo*.

La segunda parte está consagrada especialmente a la formación de los profesores de español con fines específicos. Los contextos profesionales abordados son diversos: español de los negocios, escuelas de ingenieros y enseñanza para especialistas de otras disciplinas. Se aborda también la identidad profesional de los docentes, algo relativamente poco estudiado en el ámbito hispánico. Los artículos de Mercè PUJOL BERCHE, Noemí RÁMILA, M. Carmen TRUJILLO y Marcelo TANO componen esta segunda parte de *Les Cahiers du GERES* n° 8.

La contribución de Mercè PUJOL BERCHE (*Una competencia clave del profesor de español en contextos profesionales: la organización de situaciones de aprendizaje*) parte de las propuestas del INSTITUTO CERVANTES (2007, 2011) sobre las competencias clave de un profesor de idiomas. Ha estudiado la competencia clave que consiste en organizar situaciones de aprendizaje y más concretamente en la competencia específica de la planificación de una secuencia didáctica basada en el estudio de caso. Después de definir lo que son las competencias del profesorado, como la aptitud a enfrentar situaciones análogas movilizándolo recursos, se mencionan los diferentes aspectos que constituyen la parrilla de las competencias del docente a lo largo de su vida profesional. Se propone una situación de aprendizaje que consiste en un estudio de caso porque es algo generalizado en las empresas. Para ello, la investigación se basa en una metodología activa ya que permite el aprendizaje significativo, colaborativo, cooperativo y autónomo. La secuencia didáctica

comprende cuatro fases, cada una de ellas consagrada a un aspecto determinado obedeciendo a objetivos precisos. El trabajo individual, grupal, plenario y la relación de tipo simétrico que se instaura entre el docente y los discentes permiten resolver el problema planteado en el caso. La cognición situada, que es a lo que se pretende llegar, es fruto de la actividad –resolver el caso–, del contexto dado y de la cultura de la comunidad discursiva de los hispanohablantes.

La contribución de Noemí RÁMILA (*Las características socio profesionales y culturales como elemento de la identidad profesional del docente ELE en Francia*) expone los resultados de una encuesta llevada a cabo en 2010 contestada en línea por 119 profesores de español sobre la identidad profesional de los mismos. Después de revisar la literatura especializada sobre la identidad profesional, expone a grandes rasgos las diferencias entre el profesor nativo y no nativo (dicotomía actualmente muy discutida, pero que fue válida durante los años ochenta y noventa del siglo pasado debido a los trabajos de CHOMSKY sobre el «locutor-hablante ideal»). Basándose en el concepto de *habitus* desarrollado por BOURDIEU (1980), los resultados⁵ ponen de manifiesto la necesidad de un censo profesional (actualmente ausente), la feminización de la profesión (83 % de mujeres) y el alto grado de estudios realizados (40 % con máster). Existe pues una profesionalización por la formación. Además, los profesores nativos tienden a tener más formación específica en español lengua extranjera que los profesores no nativos. Dicha formación específica parece tener una influencia en el sentir y en la identidad de los docentes, como también lo han puesto de relieve autores como WITTORKI (2008). El tipo de contrato tiene también una relación importante con la valoración puesto que los funcionarios se sienten mejor valorados que aquellos pluriempleados.

La contribución de M. Carmen TRUJILLO (*Former des enseignants d'espagnol à but professionnel: Entre traditions universitaires et cultures d'entreprise, une perspective «disruptive» de Gestion des Ressources Humaines*) es un estudio empírico a partir de las fichas descriptivas de los oficios (*fiches-métiers*) sobre los profesores que trabajan en el sector universitario de LANSAD con la finalidad de reflexionar en la formación que dichos enseñantes deberían tener. El trabajo pone de relieve dos tradiciones enfrentadas: por una parte, la tradición universitaria francesa y, por otra parte, la de las empresas con sus propios códigos. La originalidad del trabajo reside, entre otros aspectos, en el empleo de herramientas propias de la gestión de recursos humanos que la autora conoce muy bien. El profesor de LANSAD tiene que responder a una doble expectativa: por un lado, la de la institución y, por otro, la del público a quien va dirigida tal enseñanza. Se aboga por llevar a cabo una verdadera investigación en el seno de dichas formaciones para medir las competencias de los profesores en tal contexto, que se desarrolla cada vez más. Se señala que los profesores se encuentran la mayor parte de las veces aislados y que están en una situación precaria ya que en su mayoría son encargados de curso (*vacataires*). Se pone así mismo de relieve la variedad de los itinerarios que habría que tomar en cuenta para llevar a cabo una verdadera formación de los docentes.

Marcelo TANO expone en su trabajo (*Enseigner l'espagnol à un public ingénieur: compétences pour la professionnalisation des enseignants*) el perfil-tipo del profesor de español que trabaja en un contexto de formación de ingenieros. Como bien se sabe, la calidad de la enseñanza recibida es un factor de gran importancia (después de las condiciones socio-económicas) en el triunfo de los alumnos. Como es habitual en este autor,

⁵ La mayoría de los encuestados eran de nacionalidad española, seguidos por los de nacionalidad francesa: 52 % y 42 % respectivamente.

lleva a cabo un alegato sobre la necesidad de una formación «reflexionada» de los profesores de español para uso profesional, sean estos los que se dedican a ejercer su oficio en las escuelas de ingenieros, como es su caso, o en las universidades francesas en el sector conocido como LANSAD. A partir de una metodología basada en un cuestionario compuesto por 28 preguntas sobre lo que es un docente competente, contestado en línea por 42 profesores, el autor propone algunas reflexiones sobre las creencias de los propios profesores sobre las cualificaciones de que disponen. La mayor parte de los encuestados, que recibieron una formación sobre la enseñanza de la lengua general pero no sobre la enseñanza de la lengua de especialidad, opina que necesitarían una base de conocimientos básicos sobre la especialidad que enseñan, al menos a nivel de vulgarización de la misma. Los encuestados opinan también que un docente es competente cuanto la evaluación que lleva a cabo propone una retroalimentación por parte del estudiante y le permite seguir aprendiendo. También creen que deben ayudar a los aprendientes para que desarrollen habilidades de observación y de análisis de las realidades interculturales. Se añaden a estas percepciones el hecho de que deben trabajar en equipo y que deben manejar las nuevas tecnologías. El artículo termina subrayando la necesidad de que haya una formación específica para los docentes que ejercen en el amplio sector de la enseñanza de lenguas para especialistas de otras disciplinas, sector en auge en las universidades francesas. Dicha formación específica, cuyo objetivo sería la profesionalización de los docentes, debe abordar aspectos disciplinarios, pero también aspectos relacionados con la pedagogía y con la manera de enseñar la lengua-cultura en cuestión.

La tercera parte está consagrada a las contribuciones que proponen secuencias didácticas. Son, por lo tanto, artículos que, después de llevar a cabo revisiones teóricas, presentan resultados de intervenciones pedagógicas en diferentes ámbitos de especialidad: el español del sector de la alimentación, el español jurídico con análisis contrastivos entre el francés y el español y el español a través del uso de los MOOC. Todos ellos presentan un gran abanico de actividades y ejercicios en los distintos ámbitos de especialidad. Lo expuesto es el resultado de la enseñanza/aprendizaje de aspectos relacionados con la gramática (implícita e explícita), el léxico y la terminología, así como el uso de herramientas informáticas. Estamos seguras de que el/la lector/a encontrará, sin lugar a dudas, respuestas a sus preguntas e ideas para sus clases. Esta tercera y última parte comprende las contribuciones de Luis Javier SANTOS, María Cecilia AINCIBURU y Anna DOQUIN DE SAINT PREUX, Carme CARBÓ MARRO y Miguel Ángel MORA, Elena BERNAL OCHOA y Carolina EGÚSQUIZA.

En la contribución de Luis Javier SANTOS LÓPEZ (*El diccionario de la alimentación: un proyecto didáctico para la enseñanza de segundas lenguas y competencias lexicográficas*) se exponen los principales aspectos en la realización de un diccionario de la alimentación, trabajo que se sitúa entre la terminología y la lexicología. La primera fase es fundamentalmente terminológica y la segunda lexicográfica, el resultado final es un diccionario de especialidad y no un glosario terminológico, lo que es importante precisar debido a su carácter eminentemente didáctico y a la vez profesional. Todo ello relacionado, puesto que se trata de un diccionario para aprendientes, con los estilos de aprendizaje de los estudiantes a quienes va dirigido. Se abordan en él cuatro campos: el de la alimentación, el de la biotecnología para la alimentación, el de la nutrición y el de la seguridad alimentaria con 2.213 términos, 680, 1.256 y 960 respectivamente. La microestructura final presenta los siguientes campos: término, subdominio, marcación gramatical, equivalente en ocho lenguas, definición, pronunciación (audio) e imagen, que representan otras tantas reflexiones metalingüísticas por parte de los estudiantes (que a la vez han llevado a cabo, como trabajo de grado, el diccionario en cuestión). Desde el punto de vista lingüístico se han puesto en evidencia las unidades fraseológicas y las colocaciones, aspectos fundamentales

de la lengua de especialidad. Desde el punto de vista de la enseñanza, los estudiantes han podido desarrollar las competencias negociadoras e interculturales. Se trata de una verdadera aplicación práctica puesto que los estudiantes, al tener que elaborar la ficha terminológica, han tenido que tomar decisiones referentes a la categoría gramatical, los contextos definitorios y de uso. En cuanto a la experiencia didáctica, cabe subrayar el aprendizaje colaborativo por una parte de los docentes y discentes —trabajo académico— y, por otra parte, el resultado final —el diccionario— en el campo profesional del mundo editorial. Se trata pues no solo de fomentar la cooperación, sino también la integración de los equipos dentro y fuera del aula, y la enseñanza reflexiva.

La contribución de María Cecilia AINCIBURU y Anna DOQUIN (*Lexicología y terminología en los exámenes de certificación del español académico. Índices de dificultad para estudiantes y docentes de ELE*) aborda la certificación del español académico. El experimento llevado a cabo por estas investigadoras replica parcialmente el realizado por VANGHEUCHTEN (2000) con estudiantes belgas sobre el grado de dificultad léxica que no es percibido de la misma manera por los docentes y por los discentes. Después de revisar la literatura especializada sobre los factores que juegan un papel importante en el aprendizaje del vocabulario (intrínsecos, interlingüísticos, intralingüísticos individuales, ambientales y didácticos), se pone en evidencia que las unidades terminológicas presentan un mayor problema de comprensión cuanto menor es su condición de homófono con el equivalente en lengua materna (estudiantes italianos aprendiendo español). Los textos presentados para la certificación son variados y comprenden tanto los de semi-divulgación, como los de divulgación en el ámbito específico que se quiere evaluar. Las cuatro categorías léxicas que discriminan el grado de dificultad son: el léxico funcional o gramatical, las unidades de contenido, las unidades terminológicas y los nombres propios no reconocidos como términos. Los resultados subrayan que la dificultad para los discentes depende fundamentalmente de la tarea que se les pide que realicen, sobre todo en una tarea de discriminación semántica que necesita una alta dosis de conocimiento léxico. En cuanto a los docentes, se sugiere que estos tengan, a la hora de redactar o de corregir las pruebas, conocimientos específicos del área en cuestión.

El artículo de Carme CARBÓ MARRO y Miguel Ángel MORA SÁNCHEZ (*La metodología en la enseñanza del español jurídico: la atención a la forma y el enfoque léxico*) se basa en dos enfoques que pueden parecer opuestos: el de la atención a la forma y el enfoque léxico. La contribución es eminentemente práctica y propone una serie de actividades para la enseñanza del español jurídico. Los autores se basan en su libro *De Ley. Manual de español jurídico* (2012). La atención a la forma, tanto en lo referente al conocimiento implícito como explícito de la gramática, es capaz de generar, según los autores, conocimiento explícito y puede influir en los procesos internos por medio de acciones que van desde el análisis de muestras de lengua hasta la reestructuración del sistema de la interlengua. El gran abanico de ejercicios propuestos pone de manifiesto la importancia del significado gramatical en la intervención pedagógica en un curso de español jurídico. A ello, hay que sumar el necesario enfoque léxico en la misma, que no se basa en un simple listado de términos, sino en la atención específica al reconocimiento y a la adquisición de los segmentos léxicos, la relevancia de la organización sintagmática (contexto y cotexto) y la importancia del aprendizaje incidental del léxico. Forma, significado y uso forman parte de dicho conocimiento léxico. Los autores demuestran con creces, gracias a los ejercicios propuestos, que gramática y léxico no pueden separarse.

El artículo de Elena BERNAL OCHOA (*La enseñanza de los falso amigos del campo semántico de la privación de libertad y la explotación de los rasgos estilísticos de una sentencia penal*) es una propuesta didáctica del lenguaje jurídico tanto desde el punto de

vista léxico como estilístico. Es una contribución didáctica novedosa y ecléctica puesto que se pasa de las clases magistrales propias de la transmisión de conocimientos del ámbito jurídico a un aprendizaje dinámico y comunicativo de los ordenamientos jurídicos en español y en francés. El interés del artículo reside asimismo en la perspectiva comparatista entre el francés y el español. La investigación llevada a cabo combina el enfoque por tareas, con una adaptación del método del caso, la didáctica de los procesos penales y la práctica de la técnica traductora. La propuesta didáctica incluye una batería de actividades capacitadoras para que los estudiantes puedan disponer de los recursos lingüísticos necesarios para reconocer las convenciones de las sentencias penales de privación de libertad. A los aspectos léxicos hay que sumarles los rasgos estilísticos propios de este género: las expresiones latinas, las palabras de origen helénico, un número importante de arabismos, el uso del imperfecto de subjuntivo, de la cláusula absoluta y la presencia de sintagmas nominales en los que el nombre va precedido por el adjetivo. El artículo pone en evidencia la importancia de la profesionalización y de especialización de los docentes que imparten clases de español jurídico.

La contribución de Carolina EGÚSQUIZA (*Diseño de tareas para fomentar la comunicación intercultural en un Curso Online Masivo Abierto de Español de Negocios*) propone algunas reflexiones sobre las posibilidades ofrecidas por los MOOC en el aprendizaje intercultural. Después de exponer los cambios que la globalización ha provocado en la enseñanza superior, revisa el concepto de interculturalidad y pone en evidencia, al igual que otros autores, la ausencia de una verdadera interculturalidad en los cursos de español de los negocios. Para contrarrestar dicha ausencia, propone la implementación de cursos MOOC a partir de una metodología que observa cinco fases: desde el análisis de necesidades, imprescindible para toda intervención didáctica, hasta la identificación de intervenciones sobre la conciencia intercultural, pasando por la comparación de diferentes plataformas MOOC, la justificación de las herramientas seleccionadas y la experimentación propiamente dicha con los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASSANY, D. 2004. «Explorando los discursos de las organizaciones». Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda. Textos y discursos de especialidad. El español de los negocios, nº 26: p. 49-60.
<http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf>.

BOURDIEU, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.

CARBÓ, C. & MORA, M.Á. 2012. *De ley. Manual de español jurídico*. Madrid: SGEL.

GARCÍA, DELGADO, J.L.; ALONSO, J.A. & JIMÉNEZ, J.C. 2016. *Lengua, empresa y mercado. ¿Ha ayudado el español a la internacionalización?* Barcelona: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. 2014. *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. Tesis doctoral dirigida por A. Medina e I. Escudero. Madrid: UNED.

INSTITUTO CERVANTES. 2007. *Portafolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI)*.

INSTITUTO CERVANTES. 2011. *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?*

INSTITUTO CERVANTES. 2012. *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Madrid: Dirección académica.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf>.

PERRENOUD, Ph. 2007 [2001]. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

VERDÍA, E. 2011. «Las características del buen profesor/de la buena profesora del Instituto Cervantes. Resultados de la investigación realizada». *In II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Madrid: Instituto Cervantes, p. 19-33 (Selección de artículos del II CELEAP, Manila)
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/05_plenaria_01.pdf>.

VANGEHUCHTEN, L. 2000. «En busca de un enfoque apropiado para la enseñanza del lenguaje económico en ELE: ¿lexicología o terminología?». *In Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. Amsterdam, 92-97.

WITTORSKI, R. 2008. « La professionnalisation : note de synthèse ». *Savoirs*, 17.

PRIMERA PARTE



José Luis GARCÍA DELGADO. El español, lengua internacional: buenas credenciales, agenda exigente

Catedrático de la Universidad Complutense (Madrid)

Director del proyecto de investigación *Valor económico del español*

jl.garciadelgado@telefonica.net

Resumen:

Con una historia ya milenaria, el español hoy, a la vez que ensancha sus fronteras geográficas y amplía el número de sus hablantes, mantiene un alto grado de cohesión, todo lo cual incrementa su valor económico en tanto que lengua de comunicación internacional: su aporte a la producción total de bienes y servicios, y su papel como factor multiplicador de intercambios comerciales y flujos financieros son sobresalientes, constituyendo una sólida base para afrontar los no pequeños retos pendientes.

Palabras clave:

Normativización, cohesión, bien público, bien preferente, valor económico, efecto multiplicador.

Résumé :

La langue espagnole aujourd'hui avec une histoire millénaire, élargie ses frontières géographiques ainsi que le nombre de ses locuteurs ; elle maintient également un haut degré de cohésion. Tout ceci augmente sa valeur économique en tant que langue de communication internationale. Son apport à la production totale des biens et des services, avec son rôle multiplicateur d'échanges commerciaux et des flux financiers est très important, constituant une base solide en vue de faire face aux non petits défis en attente.

Mots-clés :

Normatisation, cohésion, bien public, bien préférant, valeur économique, effet multiplicateur.

A lo largo de diez años, un amplio equipo multidisciplinar de estudiosos ha profundizado en el valor económico del español en tanto que lengua de comunicación internacional, analizando sucesiva y sistemáticamente las principales dimensiones que el tema ofrece⁶. En apretado resumen, las páginas que siguen dan cuenta del planteamiento seguido, de los resultados más relevantes alcanzados y de las recomendaciones formuladas⁷.

1. DESAFÍOS GANADOS

Tres son las funciones que cumple toda lengua desde la perspectiva económica: como materia prima o insumo esencial de bienes que se producen o servicios que se prestan; como medio de comunicación compartido que agiliza la negociación entre las partes contratantes, propiciando entornos de afinidad en los mercados; como seña de identidad colectiva, expresión de lazos intangibles y simbólicos que nutren el capital social de una comunidad y que también aproximan las relaciones económicas. Funciones que obviamente se potencian para las lenguas de comunicación internacional —el español, entre ellas— en un mundo que hoy globaliza la producción y los intercambios económicos, que hace más permeables muchas fronteras para el desplazamiento de personas y en una época que contempla el incesante despliegue de la sociedad del conocimiento, donde es crucial lo que se sabe, pero sobre todo cómo se transmite lo que se sabe.

En este escenario, el español comparece habiendo superado tres pruebas no fáciles, y las tres con nota sobresaliente: el paso del tiempo, las barreras de la geografía y el desafío de la unidad.

De lo primero —el paso del *tiempo*—, además de su condición de lengua ya milenaria, da buena cuenta el ininterrumpido crecimiento del número de sus hablantes —en torno a 550 millones según los más recientes recuentos del Instituto Cervantes— y también los excelentes resultados de un ambicioso programa de normativización a escala panhispánica, con ortografía, gramática y diccionarios comunes, un logro formidable para una lengua con vocación internacional. Se trata de un hecho de índole estrictamente lingüística —*homogeneidad* que hace más atractivo el *aprendizaje* y facilita la *comunicatividad*, esto es, el entendimiento mutuo—, pero con efectos positivos sobre la expansión, la utilidad y, en definitiva, la economía del español en tanto que lengua de comunicación internacional. Solo el español, entre las grandes lenguas internacionales y merced a ese esfuerzo compartido de homogeneización, dispone de ortografía, gramática y diccionario comunes, es decir, de los tres códigos fundamentales de toda lengua culta. La posición aventajada que ello proporciona al español en su condición de lengua internacional es innegable: no se olvide que el lenguaje matemático, el más normativizado, es también el más universal.

El panorama que ofrece la *geografía* es también reconfortante. Lengua con significativa presencia en varios continentes desde temprana hora, el español mantiene hoy su condición

⁶ El proyecto de investigación lleva por título general *Valor económico del español*, con catorce volúmenes publicados entre 2007 y 2016. En el más reciente, *Lengua, empresa y mercado. ¿Ha ayudado el español a la internacionalización?* (GARCÍA DELGADO; J.L., ALONSO, J.A. & JIMÉNEZ, J.C., 2016) se ofrece una panorámica del conjunto, relacionándose en el «Prólogo» (p. 9 a 12) los distintos volúmenes. Aquí se aprovecha precisamente el arranque del capítulo 1 (p. 13 a 30) de dicha última entrega.

⁷ Una visión general de la investigación se ha ofrecido también en «Demografía, economía y política del español» (RILI, 2014).

de lengua *propia* a ambos lados del Atlántico, ampliando a la vez las respectivas fronteras. En América la tradicional alta concentración de hispanohablantes en los países con mayor impronta española —lengua geográficamente «compacta»— tiende a disminuir, dado el doble y simultáneo empuje del español hacia el norte, abriéndose paso como lengua materna, y también extranjera, en Estados Unidos (52 millones son ya los hispanos ahí según el Censo de 2011), y hacia el sur, al penetrar con firmeza en Brasil: «el español hará realidad el sueño imposible de Bolívar de unir a toda América» (LAGO, 2011). En Europa, por su parte, es gradual el ascenso del español a la posición de segunda lengua de enseñanza, tras el inglés, desplazando al francés y al alemán en buena parte del continente. Por lo demás, el español no está mal posicionado ante el perceptible desplazamiento hacia el otro gran océano, el Pacífico, del centro de riqueza y poder planetario: son grandes países hispanohablantes en la ribera de ese océano (Colombia, Perú y Chile) los que hoy presentan mejores ejecutorias económicas y mayores expectativas de crecimiento a medio y largo plazo, siendo los principales beneficiados del espectacular crecimiento del comercio bilateral entre China y América Latina durante la última década.

Exitosa ha sido, en fin, la apuesta a favor de la *unidad* —que no es uniformidad—, evitando la fragmentación, como ocurrió en su día con el latín al escindirse en un nutrido ramillete de lenguas romance. Hoy, la lengua española no solo está menos dialectizada que el inglés y el francés, o que el chino y el hindi, sino que también presenta un alto grado de cohesión interna, pudiéndose subrayar la «unitaria pluralidad» del español merced al planteamiento panhispánico de la norma de corrección, no dictada desde España sino policéntrica.

En resumen, las credenciales actuales del español son estimulantes: es la segunda lengua de comunicación internacional, tras el inglés, siendo también la segunda lengua adquirida en los países de lengua no inglesa. Es, a la vez, la tercera lengua con más presencia en internet (por detrás del inglés y del chino mandarín), si bien ocupa la segunda plaza en la red tanto por número de usuarios como por páginas web, tanto en *Facebook* como en *Twitter*. Lengua plurinacional y multiétnica, el español reúne además importantes atributos —cohesión, limpieza y una ortografía casi fonológica—, que, al facilitar su aprendizaje y potenciar su funcionalidad, le hacen especialmente apto como idioma vehicular. Es, sin exageración, «la otra» lengua internacional de alfabeto latino, «la otra» lengua de Occidente: si el inglés es la lengua sajona universalizada, el español es la lengua románica universalizable. No una alternativa a aquella, auténtica *lingua franca* universal de nuestro tiempo, pero sí su posible mejor complemento: la *second global language*, acompañante de la *first one*, ha sentenciado LÓPEZ GARCÍA (2011), rindiendo el correspondiente tributo.

2. CUANTIFICACIÓN DEL VALOR ECONÓMICO: PESO, PALANCA, PREMIO

¿Qué valor económico cabe atribuir a tal activo inmaterial, susceptible de ser considerado un *bien público de club* dotado de importantes externalidades positivas, que no es apropiable en exclusiva por quienes acceden a su uso, que no se agota al ser consumido y que carece de costes de producción en tanto que lengua materna? ¿Qué peso tiene el español en términos de renta y en términos de empleo? ¿Cuáles son sus efectos multiplicadores en el ámbito de los intercambios comerciales y financieros? ¿Qué compensación salarial extra tiene el dominio del español en ciertos casos? Peso, palanca, premio, podría decirse: tres dimensiones susceptibles de cifrarse, aunque requiriendo en bastantes ocasiones complejos ejercicios analíticos. Aquí se anotarán tan solo —y en su expresión más simple— algunos resultados especialmente significativos.

Respecto del *peso*, los datos más relevantes son los siguientes:

- el conjunto de los aproximadamente 550 millones de hablantes de español (en torno al 7% del total de la población mundial) tiene una capacidad de compra, a tenor de las rentas medias per cápita correspondientes, que representa en torno al 10% del PIB mundial, todo un estímulo para las industrias culturales de productos en español, comenzando por las que atienden demandas de los hispanos en Estados Unidos, pues la renta per cápita de ese colectivo duplica el promedio de América Latina;
- considerando los respectivos contenidos o «coeficientes» de lengua que cabe calcular en una u otras actividades productivas —un cálculo no exento, desde luego, de discrecionalidad al establecer las correspondientes «hipótesis de ponderación» —, el español aporta aproximadamente el 16 % del valor del PIB y del empleo en España, y porcentajes similares presumiblemente en las economías mayores de la América hispana⁸;
- por su parte, las industrias culturales, en particular (edición, audiovisual y música, principalmente), suponen en torno al 3 % del PIB de tales economías.

Especial interés presenta lo relativo a la capacidad del español para actuar como *palanca*, generando efectos multiplicadores de intercambios comerciales y flujos de inversión. La lengua común equivale a una moneda común: reduce los costes de casi cualquier intercambio, facilitando —ya se ha dicho— una familiaridad cultural que acorta la *distancia psicológica* entre las partes («el trato») y dinamiza las transacciones (los «contratos»). Los resultados obtenidos hasta ahora son quizá en este caso todavía más contundentes:

- el español multiplica por 4 los intercambios comerciales entre los países hispanohablantes, y
- compartir el español multiplica por 7 los flujos bilaterales de inversión directa exterior (IDE), actuando así la lengua común de potente instrumento de internacionalización empresarial⁹.

En fin, el dominio del español, además de influir en la elección de España como país de destino para una porción considerable de emigrantes procedentes de América Latina (aquí el factor multiplicador calculado se sitúa en torno al 3), incorpora consigo un *premio* que alcanza, en determinados casos, hasta el 30 % en ciertos sectores de la industria española; premio en forma de diferencia positiva de salario que va acompañado de facilidades de integración laboral y social, esto es, acceso al empleo, trabajos de calidad y posibilidades de promoción. Un hecho bien destacable, que ha comenzado también a apreciarse en el mercado de trabajo de Estados Unidos, si bien en proporciones mucho menores (siempre por debajo del 10 %) y solo para quienes dominen bien tanto el español como el inglés.

La economía, consecuentemente, aporta buenas razones para atender adecuadamente a tan valioso activo inmaterial, merecedor de una política de altura que obedezca a un doble planteamiento. Por una parte, la consideración del español como *bien preferente*, objeto de

⁸ Dentro del proyecto *Valor económico del español*, la monografía dedicada específicamente a la compleja operación de cálculo que aporta esos resultados es la firmada por GIRÓN & CAÑADA (2009).

⁹ También el cálculo de estos factores multiplicadores exige procedimientos complejos («modelos gravitatorios»); en el proyecto de investigación reiteradamente citado, el volumen que trata *in extenso* el tema es JIMÉNEZ & NARBONA (2011).

una política propiamente de Estado, con las prioridades que ello ha de comportar en su enseñanza como segunda lengua, en su defensa como lengua de trabajo en foros internacionales y organismos multilaterales, en el apoyo a las industrias culturales; una política que trascienda las alternancias gubernamentales, ganando continuidad temporal. Por otra parte, planes compartidos, políticas intergubernamentales y pan iberoamericanas. La realización del programa normativo panhispánico debe tomarse como referencia. La promoción internacional del español exige acciones conjuntas. *Iberoamericanizar* el Instituto Cervantes y fletar una *Marca Cultura en Español*, de «genuina naturaleza iberoamericana» (LAFUENTE & LUCENA, 2014), serían los naturales corolarios.

3. CODA: EXIGENCIAS PARA AVANZAR

Debe huirse, en todo caso, de la autocomplacencia. Lo que se posee es altamente valioso y con no pocas oportunidades por delante. Pero no son menores los retos que debe encarar el español para asegurarse un puesto preeminente como lengua de comunicación internacional, con los subsiguientes réditos económicos. Cinco son ineludibles. El primero es de estatus, de reconocimiento de su condición de lengua de comunicación internacional en foros y organismos multilaterales. Es cierto que el español constituye una de las seis lenguas consideradas como oficiales en Naciones Unidas, pero, en la práctica, su utilización es muy reducida; y en el seno de la Unión Europea, el español es de hecho lengua subalterna, sin estatus real de lengua de trabajo (que sí tienen inglés, alemán y francés). El segundo reto, de creciente entidad, es el que plantea la debilidad del español como lengua efectiva de comunicación científica, lengua a través de la cual se produce y difunde la ciencia, particularmente en las áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias bioquímicas y ciencias sociales, así como en el campo de la ingeniería y la tecnología. El tercer reto no es independiente de los dos anteriores: elevar, más aún que la presencia, el predicamento del español en la Red, llave maestra para el porvenir del idioma.

Los dos retos adicionales, hasta completar el quinteto aludido, atienden no a mejorar el tratamiento de la lengua, no a ensanchar sus dominios, sino a su conservación, a impedir su merma. En un caso, para evitar la pérdida de competencias lingüísticas en español de los emigrantes hispanos a Estados Unidos. Es un cometido crucial, pues ahí se juega en gran medida el futuro del español, sin que la suerte esté todavía decantada. Sigue creciendo, aunque ya a menor ritmo desde hace un lustro, la población hispana o de origen hispano, pero solo la mitad del total de los 50 millones holgados que ya suma tiene un dominio aceptable del español, mientras que un tercio solo lo chapurrea y un quinto ha perdido la capacidad de expresarse en él.

El otro caso en que se trata de no perder requiere actuar, por así decirlo, puertas adentro. La tarea de impulso del español como lengua de comunicación internacional hay que hacerla compatible con el cultivo de aquellas otras lenguas nativas que siguen demostrando vitalidad. Es algo que debe acometerse con tanta resolución como cordura. El plurilingüismo es riqueza, es un don, y nunca debería devenir en merma alguna, ni de las lenguas minoritarias en el ámbito multilingüe ni de la lengua que sea mayoritaria, *común* o no (el español sí lo es en España). Se incurre en un grave error, con efectos socialmente regresivos, cuando se provoca la pérdida de competencias en el uso del español, lengua de comunicación internacional, como consecuencia de promover otras lenguas vernáculas de alcance más reducido, sean hispánicas o amerindias. La promoción de estas, minoritarias a escala de toda la comunidad hispanohablante, no ha de redundar en peor dominio de la lengua mayoritaria, que abre puertas y posibilidades en una economía y una sociedad globales. En España el tema no es menor, con la convicción de que desarrollar una cultura

lingüística que valore el plurilingüismo, tanto a escala de toda España como de sus comunidades bilingües (VILARRUBIAS & DE RAMÓN, 2014), ha de ser plenamente compatible con asegurar y mejorar el general dominio del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARCÍA DELGADO, J.L.; ALONSO, J.A. & JIMÉNEZ, J.C. 2016. *Lengua, empresa y mercado. ¿Ha ayudado el español a la internacionalización?* Fundación Telefónica y Editorial Ariel: Barcelona.

GARCÍA DELGADO, J.L. *et al.* 2014. «Demografía, economía y política del español». 2014. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*. Vol. XII, nº 2 (24): p. 7 - 156.

GIRÓN, F.J. & CAÑADA, A. 2009. *Las «cuentas» del español*. Barcelona: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.

JIMÉNEZ, J.C. & NARBONA, A. 2011. *El español en los flujos económicos internacionales*. Barcelona: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.

LAFUENTE, F. R. 2014. «Marca cultural en español». *ABC*, 3 de agosto: p. 20-21.

LAGO, E. 2011. Declaraciones recogidas por Winston Manrique Sabogal. *El País. Babelia*, 27 de noviembre: p. 7.

LÓPEZ GARCÍA, Á. 2011. «¿Una sola lengua para el mercado del siglo XXI?». *Expansión*, 22 de diciembre: p. 36.

LUCENA GIRALDO, M. 2014. «Riesgos del español global que debemos asumir». *ABC*, 3 de agosto, p. 20.

VILARRUBIAS, M. DE RAMÓN, J.C. 2014. «Todas las lenguas de España». *El País*, 1 de diciembre: p. 29.

Manuel MARTÍ SÁNCHEZ. ¿Cómo promover el uso y la reflexión en el discurso de los negocios?

Universidad de Alcalá (España)¹⁰
manuel.marti@uah.es

Resumen:

El presente escrito es una indagación acerca del modo de trabajar la competencia profesional específica de *promover el uso y la reflexión sobre la lengua* en la enseñanza del discurso de los negocios en ELE, a través de las acciones que lo hacen posible. Esta búsqueda nos ha llevado al mundo de la gramática y sus periferias, a sabiendas de que tal decisión choca con la idea arraigada de que lo distintivo del español de los negocios no se encuentra en la gramática. El porqué de habernos decantado por este camino es doble. Primero, porque, como disciplina en ELE, la gramática ha desarrollado una metodología orientada a la conciencia metalingüística y al desarrollo de unas estrategias basadas en ellas: las tareas gramaticales. Segundo, porque forman parte esencial de la gramática las construcciones (en el sentido de la lingüística cognitiva) que pueblan el discurso de los negocios. Ambas razones conducirán a la propuesta final de trabajar la competencia profesional específica mencionada en esta enseñanza aplicando las tareas gramaticales a las construcciones propias de este discurso.

Palabras clave:

Competencias profesionales del profesorado, discurso de los negocios, construcciones, ELE, práctica reflexiva, tareas gramaticales.

Résumé :

Le présent article s'interroge sur la manière de travailler la compétence professionnelle spécifique qui permet de *promouvoir l'usage et d'apporter une réflexion sur une langue* dans l'enseignement du discours des affaires de l'Espagnol Langue Étrangère (ELE), à travers les actions qui le rendent possible. Cette recherche nous a menés au domaine de la grammaire et à ce qu'elle implique, en sachant pertinemment qu'une telle décision s'oppose à l'idée figée que ce qui rend différent l'espagnol des affaires ne se trouve pas dans la grammaire. Nous avons pris cette direction pour deux raisons. En premier lieu, parce que, en tant que discipline d'ELE, la grammaire a développé une méthodologie orientée vers la conscience métalinguistique et vers le développement des stratégies basées sur les tâches grammaticales. En second lieu, parce que les constructions (dans le sens donné par la linguistique cognitive) largement présentes dans le discours des affaires font partie intégrante de la grammaire. Toutes deux aboutiront à la proposition finale de travailler la compétence professionnelle spécifique susmentionnée dans cet enseignement en appliquant des tâches grammaticales aux constructions propres à ce discours.

Mots clés :

Compétences professionnelles des professeurs, constructions, discours des affaires, Espagnol Langue Étrangère, pratique réflexive, tâches grammaticales.

¹⁰ Queremos agradecer profundamente a Mercè PUJOL y a Marcelo TANO su generosa invitación a pronunciar una de las ponencias plenarias en el pasado *XIII Encuentro Internacional del GERES*, sin ella este artículo nunca se habría escrito. También damos las gracias a Tamara GONZÁLEZ VICENTE por la traducción al francés del resumen. Finalmente, igualmente nuestro agradecimiento a los dos evaluadores anónimos que leyeron el manuscrito y cuyos comentarios críticos nos han ayudado a que el resultado final del escrito haya sido mejor.

1. INTRODUCCIÓN

Es difícil discutir que el objetivo de la enseñanza del español de los negocios como lengua extranjera (ENE) sea que los aprendientes hagan en español las cosas normales de las personas de negocios. La enseñanza debe, pues, orientarse a la acción o, en otras palabras, a la producción y comprensión de los discursos característicos de los negocios (ver, abajo, § 2.2).

Cuanto más reflexivo y abundante sea este uso, mayor será la competencia de estos aprendientes y más perfecta su actuación como usuarios de ENE. Es verdad indubitada, sobre la que viene insistiéndose en las últimas décadas, que la autorreflexión mejora la competencia de cualquiera, desde luego, de hablantes y profesores de ELE, vistos estos últimos como usuarios especialmente competentes de la lengua. Es verdad igualmente indubitada que la competencia mejora con el uso.

Ambas certezas nos han llevado a fijarnos en la reciente propuesta del INSTITUTO CERVANTES (2012), referente a las competencias profesionales del profesorado, más concretamente, en una competencia específica del profesorado de lenguas: *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, así como en el modo de desarrollarla en la enseñanza/aprendizaje del español de los negocios.

Dado que queremos superar con concreciones el nivel de generalidad y tópico de lo que acaba de decirse, hemos acudido a una metodología surgida en el ámbito de la enseñanza de la gramática en ELE: las tareas gramaticales. Hemos procedido de este modo porque este método didáctico favorece la reflexión metalingüística (GÓMEZ DEL ESTAL, 2014: 224) y puede servir para que los estudiantes sean más competentes a la hora de producir e interpretar los textos. Así es, puesto que, si bien es cierto que las tareas gramaticales no se orientan hacia la producción, sí pueden favorecerla indirectamente. Así lo creemos, puesto que la conciencia y, sobre todo, su fruto, la comprensión del sentido y la instrucción mediante una regla, objetivo de toda tarea gramatical, proporcionan luz y seguridad a la hora de comunicarse (ver, abajo, § 5.1).

Las tareas gramaticales que proponemos trabajan las construcciones, dada la evidencia de que constituyen un aspecto fundamental del discurso de los negocios, si es que no todo él está conformado por ellas (ver, abajo, §§ 2.2 y 4.2.3).

La modesta propuesta de estas páginas quiere ser un camino para incluir coherentemente la enseñanza de la gramática en la enseñanza de ENE, lo que exige la subordinación de la gramática a las acciones propias del mundo de los negocios. Así planteada la inclusión de la gramática, entendemos que nuestra propuesta sería compatible con planteamientos más globales como el estudio o la simulación de casos¹¹. Creemos en esta posibilidad, pero no la desarrollaremos en estas líneas.

Utilizando la terminología de López FERRERO y González ARIAS (2015: 512), este artículo se mueve en los ejes descriptivo y didáctico de la investigación sobre el discurso de los negocios. Su estructura, reflejada en el esquema 1, arranca de la naturaleza del ENE y de la

¹¹ El estudio de casos consiste en «el planteamiento de un problema (...) en el seno de una empresa»; la simulación de casos va más allá, puesto que el problema debe resolverse, «pudiéndose utilizar el juego de roles y la dramatización» (GUTIÉRREZ & PUJOL, 2015: 135). En la simulación, el problema es ficticio (GUTIÉRREZ & PUJOL, 2015: 137).

competencia específica del profesorado *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. Si el ENE empuja al enfoque orientado a la acción y nos pone delante de las construcciones, la implementación de la competencia específica autoriza acudir a las tareas gramaticales. Que estas se centren en las construcciones un uso y reflexión, enfoque orientado a la acción y tareas gramaticales.

2. EL DISCURSO DE LOS NEGOCIOS EN ELE

2.1. Su carácter tradicional

El discurso de los negocios es una práctica tradicional, social caracterizada por un conjunto de géneros discursivos (cfr. BRONCKART & DOLZ, 2002: 3). En cierta medida, el discurso de los negocios es un *habitus* en el sentido de Bourdieu (cfr. PERRENOUD, 2007 [2001]: 79; MARTÍN CRIADO, 2009) y, de algún modo, una tradición discursiva en el sentido neocoseriano (KABATEK, 2005). No extraña, pues, que López FERRERO & GONZÁLEZ ARIAS (2015: 513) aludan al riesgo de estereotipia de los textos de negocios.

De lo que acaba de decirse, se infiere el peso que tienen en el discurso de los negocios lo repetido, lo (pre)fabricado, o, en fin, el universo de los lugares comunes. Tal presencia se encuentra en los esquemas macro estructurales y superestructurales, así como en las fórmulas que lo acompañan (*Querido amigo; A la espera de sus noticias, aprovecho la ocasión para saludarlo atentamente...*). También, en las actividades comunicativas específicas (enumeraciones, restricciones, reformulaciones¹²...).

Esta presencia de lo repetido en el discurso de los negocios la realidad fundamental de que las producciones lingüísticas siguen unos esquemas parcial o totalmente saturados, de modo que «la habilidad de escribir se ha conectado al uso de secuencias formularias» (WOOD, 2015: 105). La vieja idea de Humboldt de que *hablar es hacer un uso infinito de medios finitos* sigue siendo cierta, pero lo mismo esos medios finitos no son reglas combinatorias y léxico, sino construcciones y léxico. A todo ello, se volverá más abajo con motivo de las construcciones (ver § 4.2. cfr. GAYO CORBELLA & GÓMEZ MOLINA, 2000).

2.2. Propiedades

El discurso de los negocios —más popularmente, español de los negocios o comercial— es la variedad empleada en cualquier ocupación lucrativa o de interés económico. Los fines que lo explican son, «por un lado, vender un producto o un servicio para obtener un beneficio económico, y, por otro, gestionar esta venta y la acción de compra en un nivel comunicativo» (LÓPEZ FERRERO & GONZÁLEZ ÁRIAS, 2015: 512).

Tras la etiqueta de discurso de los negocios caben, por ceñirnos al discurso escrito, las correspondencias por distintas vías que suscitan los negocios, promociones, documentos de comunicación interna, comunicaciones con la Administración, los negocios jurídicos o los textos de cortesía (cfr. LÓPEZ FERRERO & GONZÁLEZ ÁRIAS, 2015: 514)¹³.

¹² Muy frecuentes en los contratos. Este es un ejemplo del procedimiento para la contratación de un servicio de la Sociedad Española de Loterías y Apuestas del Estado: «Tendrá la consideración de información confidencial (en adelante, la “Información Confidencial”)».

¹³ A su vez, para VAN HOOFT COMAJUNCOSAS (2004: 13) son español de los negocios «todas aquellas actuaciones lingüísticas realizadas por profesionales pertenecientes a empresas y organizaciones u otras personas afines o relacionadas con las primeras cuando se comunican entre

A través de la etiqueta de los discursos de las organizaciones, D. CASSANY (2004) se ha ocupado de la tipología de los textos escritos de los negocios, que organiza de acuerdo con dos grandes perspectivas: la basada en la estructura de la organización y la que atiende a un conjunto de criterios pragmáticos y discursivos. El siguiente cuadro refleja la tipología resultante de los segundos criterios.

Esquema 1 (CASSANY, 2004: 54)

	Técnico-científico	Organizativo	Comercial	Protocolario
Objetivo	Transmitir información objetiva y precisa.	Ordenar y regular la actividad de la organización	Influir sobre la opinión y la conducta del destinatario	Mantener y consolidar las relaciones autor-lector
Función	Referencial	Conativa, referencial y metalingüística	Conativa y referencial	Expresiva y poética
Emisor	Áreas técnicas de cada ámbito (proyectos, auditoría, evaluación, investigación).	Área de organización (dirección, personal, administración, evaluación, calidad).	Áreas específicas (márquetin, publicidad, comunicación, comercial, ventas).	Áreas específicas (comunicación, relaciones públicas, gabinete personal), secretarios personales.
Características	Especializada, despersonalizada, con mucha terminología, integra lenguajes semióticos no verbales (dibujo, cuadro).	Muy estructurada, con forma directiva (instrucción, norma, reglamento).	Versátil, usa técnicas persuasivas y retóricas.	Personalizada e individualizada; estilo elegante, cordial y amable; presentación impecable.
Ejemplos	Informes técnicos (física, química, economía, auditoría); investigación (artículos en boletines, congresos); manuales técnicos.	Manual de procedimientos, reglamento interno, ordenanzas laborales, normas y protocolos de actuación; burocracia; lenguajes administrativo y jurídico.	Publicidad (anuncios, <i>mailings</i>), correspondencia comercial (cartas, facturas); relaciones con los medios.	Cartas de agradecimiento, pésame, felicitación; saludo, invitaciones, menús, notas personales; discursos protocolarios.

sí, con otras instituciones, o con particulares o como resultado de las necesidades de todos los involucrados en estos procesos comunicativos». Según este autor, tales procesos comunicativos «responden a necesidades y que se expresan tanto a través de la comunicación interna como la comunicación externa de dichas organizaciones tanto de forma oral como escrita. Estas necesidades estarán relacionadas directa e indirectamente con la compra, venta o cambio de géneros y servicios para obtener ganancias o mejorar determinadas situaciones». Más sintéticamente, D. CASSANY (2004: 49) afirma que «el español de los negocios es la lengua utilizada en los discursos generados en las organizaciones de la comunidad hispanohablante».

Dada la heterogeneidad de este complejo discursivo, no hay duda de que se está ante una realidad transversal, diversa y compleja, que se traslada a su propia enseñanza¹⁴.

En el discurso de los negocios convergen las variedades estándar e informal de la lengua y la lengua profesional (BRENES GARCÍA & LAUTERBORN, 2001); la lengua, la Economía, el Derecho y la Publicidad (cfr. AGUIRRE, 2004: 42). Mateo MARTÍNEZ (2007: 194-195) subdivide el español de los negocios en el lenguaje del comercio y el de las finanzas, se trata de una distinción básica.

Tal heterogeneidad ha llevado a decir que la naturaleza del discurso de los negocios «radica en las particulares necesidades de comunicación que habrán de satisfacer aquellas personas que realicen actividades de negocios con interlocutores hispanohablantes» (MARTÍN PERIS & SABATER, 2011: 17). De ahí, la idea de que lo más específico de ENE se encuentra

en las actividades que se realizan en esos contextos académicos o profesionales, en las que puede reconocerse un conjunto bien diferenciado de rasgos comunes, distintos a su vez de los otros contextos (MARTÍN PERIS & SABATER, 2011: 19. cfr. MARTÍNEZ EGIDO, 2006: 48; LÓPEZ FERRERO & GONZÁLEZ ARIAS, 2015: 516 y 517).

Tales acciones y situaciones sociales explican la dimensión pragmática del discurso de los negocios, pero también —subordinada a los fines de tales acciones y situaciones— la presencia en él de términos económicos y jurídicos, además de, y eso es lo que más nos importa, de determinadas construcciones.

Al mismo tiempo, estas acciones y situaciones características del discurso de los negocios son un claro aviso de que su enseñanza debe estar dominada por el enfoque orientado a la acción, en el sentido de PUREN (2004: 35) cuando postula la *perspectiva coaccional*. Aunque hablando de tareas, en vez de acciones, no muy lejos se mueve LONG cuando escribe:

Funcionar satisfactoriamente en el ambiente académico y el lugar de trabajo significa poder llevar a cabo las tareas que requiere el contexto específico, lo cual implica que el uso de habilidades pragmáticas a veces resulta más importante que el conocimiento gramatical, medido tradicionalmente (LONG, 2003: 16).

Volveremos sobre esta idea con motivo de la enseñanza de la gramática (ver, abajo, § 4.1).

¹⁴ En ella se da un hecho habitual en la enseñanza de cualquier lengua profesional: un profesor, por un lado, de formación filológica o, al menos lingüística, que se encuentra en una tradición («una comunidad discursiva», «de habla» o «de prácticas», en términos de MARTÍN PERIS y SABATER, 2011: 9) que no es la suya y en la que ocupa el papel de lego; y unos alumnos cuya razón para acercarse al aprendizaje del español se encuentra en sus necesidades de realizar las acciones propias de su área profesional o del área profesional para la que están formándose.

3. LA COMPETENCIA ESPECÍFICA DE «PROMOVER EL USO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA»

3.1. El concepto de competencia

La enseñanza de las lenguas se reclama desde hace décadas competencial, de modo que las competencias constituyen el eje en torno al cual se organiza esta enseñanza. Con la competencia ha pasado lo que pasa con términos semejantes: cuanto más populares son, menor es la precisión con que se manejan¹⁵. Que esto es lo que ha sucedido con la competencia explica que se hayan vertido sobre ella opiniones como esta de WINTERTON, DELAMARE - LE DEIST & STRINGFELLOW (2006):

Hay tal confusión y debate en torno al concepto de «competencia» que es imposible identificarlo o atribuirle una teoría coherente, o llegar a una definición capaz de acomodar y reconciliar todos los modos diferentes en que el término es usado.

Aunque todavía ese diagnóstico conserva mucha validez, en los últimos tiempos ha habido algún esfuerzo de clarificación del concepto de competencia. Por ejemplo, el protagonizado por el *Marco Europeo de Cualificaciones* (EQF), donde se distinguen conocimientos, destrezas y competencias. Los conocimientos son el resultado de la asimilación de la información adquirida a través del aprendizaje. Las destrezas son las habilidades para aplicar el conocimiento y usar el saber-cómo para completar tareas y resolver problemas. Las competencias proveen la habilidad para usar conocimiento, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de trabajo o de aula y en el desarrollo personal (<http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/GLOSSARY.pdf>).

3.2. Competencias claves del profesorado

3.2.1. Presentación

Las *competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes descansan en una idea de competencia en la que se destaca su relación con la resolución de problemas:

Entendemos las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 7).

Como en el propio documento del Instituto Cervantes se declara, esta concepción de la competencia procede del sociólogo de la educación suizo PH. PERRENOUD, para quien:

[La] competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 8).

¹⁵ BRONCKART Y DOLZ (2002: 31-35) proporcionan una interesante reflexión sobre las contradicciones del concepto de competencia.

Esta idea de PERRENOUD se completa con otra igualmente importante: estas situaciones a las que el profesional docente debe hacer frente siempre son, en cierta medida, singulares (PERRENOUD, 2007 [2001]: 11). Esto es así porque

un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados (PERRENOUD, 2007 [2001]: 14-15).

En el caso de las competencias profesionales del profesorado de lenguas, la aptitud de hacer frente a las situaciones problemáticas propias de la profesión de profesor de lenguas es impensable sin la capacidad de acudir a los recursos disponibles. El Instituto Cervantes (2012: 7) es claro: el profesor de idiomas competente ha de contar con «la capacidad (...) para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos». El imperativo que se desprende de esta última cita ha pesado también en las presentes páginas cuyas metas llevan a la búsqueda de recursos para resolver la cuestión de cómo aplicar estas competencias a los problemas del aula.

El Instituto Cervantes ha elaborado este documento sobre las competencias del profesorado, como resultado de una investigación anterior y, desde luego, de una atmósfera cada vez más consciente de la importancia de la figura del profesor¹⁶. Una de las novedades que trajo el enfoque comunicativo fue la relegación de la figura del profesor a la condición de animador, acompañante o similares. El centro era el alumno, pero no solo en el sentido obvio de este como destinatario y razón de ser del proceso educativo. Aparte de un planteamiento más igualitario y autogestionario de la enseñanza, había también ideas nuevas sobre la dinámica del aula.

Con documentos como este del Instituto Cervantes, sin abandonar la idea del profesor como animador¹⁷ y manteniendo al estudiante como la razón de ser del proceso educativo, el foco se pone en el profesor, al que se le confieren mayores responsabilidades¹⁸. Podemos verlo en las competencias centrales del profesorado de segundas lenguas y extranjeras: *organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.*

Además de estas tres competencias centrales del profesor de lenguas, están estas otras competencias clave del profesorado, ya no privativas de los profesores de lenguas: *facilitar la comunicación intercultural, desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, participar activamente en la institución, y servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo.* Así se esquematizan todas estas competencias.

¹⁶ Una evidencia reciente de este hecho es el *Libro blanco de la profesión docente* encomendado a José A. MARINA por el ministerio español de Educación (MARINA, PELLICER & MANSO, 2015).

¹⁷ *Animar* aparece una y otra vez a la hora de describir la tarea docente, lo veremos cuando se analice la competencia específica de «promover el uso y la reflexión sobre la lengua». S. PASTOR CESTEROS y M. LACORTE (2015: 118) adjudican al profesor de L2 «el papel de facilitador en la guía del aprendizaje del estudiante». Retomando una palabra clave en las décadas anteriores, y hoy algo descreditada entre los profesionales, I. STRATURAT defiende la figura del profesor motivador (2013: cap. II).

¹⁸ Que esto sea así no quiere decir que la preocupación por la formación del profesor no venga de bastante antes (cfr. PASTOR CESTEROS & LACORTE, 2015: 118).

Esquema 2 (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 8)



Unas y otras constituyen las competencias clave del profesorado. Unas y otras se enuncian con un infinitivo, coherentemente con la consideración de estas competencias como capacidades, pero seguramente también con la idea de que son realizaciones que permiten medir el nivel de competencia del profesor concreto.

La competencia lingüística en CHOMSKY se situaba claramente en el lado de la potencia aristotélica, pero estas competencias profesionales del profesorado también caen dentro del lado de los actos. Es lógico al no formularse por medio de principios o reglas abstractas, sino por medio de verbos, aplicables a lo que está haciéndose y a lo que puede hacerse.

Cada una de las competencias clave da lugar a una serie de competencias específicas. Pasamos a describir la competencia clave y central de *organizar situaciones de aprendizaje* donde se sitúa la específica de *promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, foco de este escrito.

3.2.2. Organizar situaciones de aprendizaje

Se dirige esta competencia clave y central a «la capacidad del profesorado para crear y desarrollar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos». Sus cuatro competencias específicas son:

1. Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos;
2. Promover el uso y la reflexión sobre la lengua;
3. Planificar secuencias didácticas y
4. Gestionar el aula.

Ninguna de estas cuatro funciones docentes mantiene una relación directa con la organización de situaciones de aprendizaje, pues no representan situaciones docentes. A lo que se refieren, más bien, es a acciones necesarias para el aprendizaje y, por tanto, para la enseñanza. Si *diagnosticar y atender a las necesidades* y *planificar secuencias didácticas* se situarían en una fase previa del trabajo del profesor; *promover el uso y la reflexión* y *gestionar el aula* remitirían al momento mismo de la enseñanza.

3.3. Promover el uso y la reflexión sobre la lengua

3.3.1. Presentación

Sintéticamente, esta competencia «implica animar al alumno a que reflexione sobre cómo funciona la lengua que aprende y a que la use» (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 13). Que reflexión y uso vayan unidos en una misma competencia suena muy bien, sin embargo, en el documento no se explicita el modo de esta coincidencia, y reflexión y uso se tratan independientemente, dentro de que ambos son contemplados en la misma competencia. Nosotros intentaremos mostrar que ambos deben interactuar, especialmente en el apartado de las tareas gramaticales (ver, abajo, § 5.).

La reflexión se dirige hacia el funcionamiento de la lengua que se aprende. Sobre el alcance de esta reflexión no se menciona nada más que la variedad de lengua, lo que tan escuetamente dicho es compatible con reflexionar sobre toda la lengua y su uso, concretados en una determinada variedad.

Así, haciendo un guiño al constructivismo piagetiano se indica que el profesor promueve que reflexionen sobre la lengua, partiendo de lo que ya saben y orientándolos en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos y culturales y en la apropiación de nuevos procedimientos de aprendizaje (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 13).

Sin abandonar la misma concisión, se añaden a estas indicaciones unos apuntes muy interesantes sobre el modo de despertar esta conciencia: será conveniente «dirigir la atención hacia los aspectos relevantes, formular reglas o identificar semejanzas y diferencias entre la lengua que aprende y otras que conoce» (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 13-14). De alguna manera se conecta la relevancia de un determinado fenómeno lingüístico con la formulación de reglas o el descubrimiento de diferencias o similitudes entre la lengua meta y la lengua origen. Otra vez, cuando hablemos de las tareas gramaticales, volveremos sobre ello, en concreto, con la formulación de reglas (ver, abajo, § 5.1).

Esta competencia se establece pensando en lo que debe adquirir el estudiante y en su proceso de aprendizaje, no en el desempeño profesional del docente, por lo que la reflexión sobre la lengua no tiene como objeto este desempeño¹⁹. Podría decirse que de lo que se trata es más que de ser consciente de hacer conscientes a los aprendientes. Sin embargo, nosotros también pensaremos esta competencia profesional considerando la autorreflexión sobre la actividad profesional, aspecto fundamental en la práctica reflexiva de PERRENOUD (ver, seguidamente, § 3.3.2).

El uso representa la segunda dimensión de esta competencia específica. El docente «ofrece oportunidades a los alumnos para que usen la lengua de forma contextualizada, mediante la realización de tareas» (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 14). Aquí volvemos a encontrarnos las tareas, en este caso, no las gramaticales, sino las generales como aquellas actividades en las que se usa la lengua. Otra posibilidad de fomentar el uso de la lengua «de forma contextualizada» es por medio de los ejemplos que emplee el profesor en sus explicaciones.

¹⁹ Aunque no falta alguna breve observación: «El profesor es consciente de las variedades» (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 13). Existe una evidente relación entre el objeto de esta competencia y la «práctica razonada de la lengua» de la que hablan GAILLAT, SCHUWER y BELAN (2014).

Cuanto más reales sean estos, cuanto más anclados estén en la variedad que quiere enseñarse, en nuestro caso, el español de los negocios, más rentables pedagógicamente serán.

3.3.2. La práctica reflexiva

Existe una correspondencia entre la competencia específica de *promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, y la *práctica reflexiva* postulada por PERRENOUD (2007 [2001]). Es verdad que la correspondencia es relativa, pero si se menciona es por lo que aporta al intento de acercarse a la solución práctica de problemas didácticos de nuestra propuesta. Con la práctica reflexiva, PERRENOUD se refiere a «una postura, una forma de identidad o un *habitus*», casi permanentes, inscritos «dentro de una relación analítica con la acción», «independientemente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones» (PERRENOUD, 2007 [2001]: 13).

Para PERRENOUD (2007 [2001]: 16) de lo que se trata es de extender las bases científicas de la práctica, allí donde existan, luchando contra una ignorancia todavía muy extendida de las ciencias humanas, de la psicología y aún más de las ciencias sociales, así como «de no mistificarlas y de desarrollar formaciones que articulen racionalidad reflexiva, no como hermanas enemigas sino como dos caras de la misma moneda».

La insistencia en la limitación de los conocimientos teóricos, académicos, emparenta la práctica reflexiva de PERRENOUD con la inteligencia ejecutiva de J. A. MARINA: aquella inteligencia «que organiza todas las demás [inteligencias] y tiene como gran objetivo DIRIGIR BIEN LA ACCIÓN (mental o física), aprovechando nuestros conocimientos y nuestras emociones» (MARINA, 2012: 11. Las mayúsculas, en el original).

Como decíamos, la práctica reflexiva de PERRENOUD se mueve en un orden distinto al de la competencia de *promover el uso y la reflexión*. La reflexión de la práctica reflexiva es, especialmente, sobre el quehacer profesional y sus problemas. En cambio, la reflexión de nuestra competencia específica pone el foco en la transmisión didáctica del objeto, en el caso que ocupa, de la lengua española²⁰. Pese a ello, hay algo que conecta la práctica reflexiva y la competencia específica y que podemos expresar en estos dos axiomas:

- a) Ser reflexivo para que los alumnos lo sean
- b) Solo el profesor competente puede formar estudiantes competentes

Pensamos que semejante conexión refuerza la condición profesional de la competencia específica de *promover el uso y la reflexión sobre la lengua*.

3.3.2. Promover el uso y la reflexión sobre la lengua entre las otras competencias profesionales

Las competencias clave del profesorado y, a su vez, dentro de cada una de ellas, de las competencias específicas, no se alinean una tras otra como cajas cerradas que se yuxtaponen. Más bien, estamos ante un espacio de esos a los que los matemáticos llaman ortogonal en el que convergen diversas líneas perpendiculares.

²⁰ A este dominio de lo práctico sobre lo epistémico o, si preferimos, sobre las nociones teóricas en PERRENOUD, se ha referido críticamente BRONCKART (2009) en unos términos que compartimos.

Que esto es así nos lo muestra la relación bastante directa de nuestra competencia específica con otras competencias. Es lo que sucede con la competencia clave de *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje* y sus competencias específicas²¹, a causa de que una y otra persigue el objetivo de que los estudiantes sean aprendientes autónomos²². No parece que haya dudas, puesto que una de las consecuencias y de las causas de la práctica reflexiva es la autonomía progresiva del usuario de la lengua.

Además de la relación que acaba de señalarse, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua* guarda una relación que podemos entender de causa y efecto con la competencia clave de *Desarrollarse profesionalmente* y sus competencias específicas²³.

En fin, *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*, especialmente, en lo que atañe a la reflexión, se relaciona con esa necesidad universal, experimentada sin duda por profesores y estudiantes en su quehacer profesional, de que la vida de uno tenga sentido (cfr. FRANKL, 1991 [1946]: 57).

4. LA GRAMÁTICA EN LA CONSTRUCCIÓN/INTERPRETACIÓN REFLEXIVA EN LOS TEXTOS DE LOS NEGOCIOS

4.1. La enseñanza de la gramática en el español profesional como LE

Los siglos dedicados a la gramática y la ingente producción suscitada no han impedido que la enseñanza de la gramática siga interesando. Es más, en los últimos años puede hablarse de un resurgir directamente conectado a la reivindicación habida de la gramática tras los excesos antigramaticales del enfoque comunicativo.

Lejos de una vuelta al pasado, esta reivindicación de la gramática ha venido unida de una subordinación de la gramática a los fines comunicativos²⁴, de modo que la gramática que se enseña está fuertemente pragmatizada. Esto es posible porque «comunicar es comunicar sentido y la gramática comunica sentido, no se puede comunicar sin gramática, ni sin dominio de la gramática» (ROTGÉ, 2014).

La gramática está al servicio, pues, de la acción, lo que puede entenderse diciendo que la gramática sirve para la construcción de los distintos textos. Son claros al respecto BRONCKART y DOLZ (2002: 37):

²¹ *Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender; Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje; Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje; y Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.*

²² Es interesante ver cómo en el ENE el protagonismo se cede a las dimensiones de agente social y hablante intercultural (LÓPEZ FERRERO & GONZÁLEZ ARIAS, 2015: 5118-520). Tal protagonismo es lógico dada las circunstancias del ENE, pero que el estudiante sea un aprendiente autónomo es una meta fundamental en cualquier contexto de aprendizaje. También, en ENE.

²³ *Analizar y reflexionar sobre la práctica docente; Definir un plan personal de formación continua; Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente; y Participar activamente en el desarrollo de la profesión.*

²⁴ «La gramática no puede ser más enseñada de manera formal, en ella misma y por sí misma» (ROTGÉ, 2014).

La finalidad general de la enseñanza de las lenguas apunta al dominio de los géneros, en tanto que instrumentos de adaptación y de participación en la vida social/comunicativa, y los aprendizajes que se ocupan de la sintaxis o del léxico se inscriben como apoyo técnico de esta finalidad global²⁵.

Desde el punto de vista teórico, sin duda, la gramática que se propugna en ELE es marcadamente cognitivista, al menos, funcionalista. Precisamente, una de las consecuencias de tal orientación es la presencia en la gramática de las construcciones, de las que se hablará a continuación (Cfr. ELLIS & CADIerno, 2009; CALZADO ROLDÁN, 2015).

Tal manera de ver las cosas se presenta también en el mundo de la enseñanza de la lengua para fines específicos. Lo vemos en el monográfico de *Cahiers de l'Aplut* (XXXIII, 3, 2014) dedicado a la enseñanza de la gramática. En uno de sus artículos, GAILLAT, SCHUWER y BELAN (2014) señalan que «la acción guía el uso de la lengua, y la gramática es útil por lo que permite desde el punto de vista funcional».

4.2. Las construcciones

4.2.1. Presentación

Una de las mayores novedades de la Lingüística en los últimos tiempos ha venido de la mano de las construcciones. El término era conocido desde los principios de la Sintaxis para referirse al orden de palabras y a la concordancia (MARTÍ SÁNCHEZ, 1994: 28). Posteriormente, lo encontramos denotando aquellas combinaciones con sujeto y predicado, que poseen una identidad característica, de modo que su significado no se explica por la suma de sus constituyentes. Es el caso de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* de la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española. La novedad actual ha consistido en la manera más explícita —y extensa— de definir las construcciones y en el papel central que se les adjudica en el análisis lingüístico, hasta el punto de que existe una gramática de las construcciones, para la que «el conocimiento del lenguaje de los hablantes consiste en series de pares forma-función que se aprenden sobre la base de la lengua que se escucha en torno a ellos. Esta sencilla idea constituye el corazón del enfoque constructorista» (GOLDBERG, apud CALZADO ROLDÁN, 2015: 7).

En efecto, en la lingüística cognitiva, una construcción es cualquier emparejamiento convencional de una expresión y un contenido, «correspondencias convencionales entre una forma y su contribución semántica y/o función discursiva» (GONZÁLEZ-GARCÍA, 2012: 254).

Tal convencionalidad, achacable en gran medida a la frecuencia de estas combinaciones, hace que toda construcción sea, de algún modo, impredecible a partir de sus componentes (HILPERT, 2014: 13), como si la construcción se impusiera a estos.

Es el caso, por ejemplo, de palabras derivadas como *sicario* («asesino asalariado», del latín SICA «espada corta, puñal» y que en el Imperio Romano designaba a terroristas nacionalistas judíos), *titulitis* («valoración desmesurada de los títulos y certificados de estudios como garantía de los conocimientos de alguien») o *volantazo* («giro brusco y

²⁵ No es casualidad que la didáctica de la gramática de la lengua materna comparta estos mismos presupuestos. Véase, por ejemplo, RODRÍGUEZ GOZALO (2012).

repentino dado al volante de un vehículo en movimiento»). Su significado no es calculable, aunque se conozca el de sus componentes. Lo mismo puede decirse de las locuciones *más que nada* («por este hecho fundamentalmente») (1) o *cualquiera de las partes* (2):

1. Soy bastante más analfabeto que esto, y más que nada por falta de memoria y datos (La Voz de Galicia: Juan Manuel BAJO ULLOA: «Alas de mariposa» es un cuento lleno de símbolos», 1991 CREA).
2. El procedimiento se iniciará a instancia de cualquiera de las partes con el escrito de demanda y ofrecimiento de pruebas de la parte actora (acusador) (Proceso, 24/11/1996: El contrato de Ana COLCHERO en «Nada personal»: medio millón de dólares, coche». 1996 CREA.).

La convencionalidad de las construcciones se manifiesta en las instrucciones que regulan su uso e interpretación y que expresamos en estos términos: úsense e intérpretense idiosincrásicamente. Esto es, para usar y entender estas unidades son necesarias claves culturales propias de la comunidad de habla. *Cualquiera de las partes* (2) es propio y característico del discurso jurídico para referirse a todos los actores.

Esta doble instrucción puede plantearse como una restricción sobre la expresión y el contenido literales u originarios. En primer lugar, se restringe su referencia y su categorización como en la locución *en calidad de* («como, con carácter de») o en el sintagma terminológico especializado *salario mínimo interprofesional* («cuantía retributiva mínima que percibirá cualquier trabajador referida a la jornada legal de trabajo y que fija el gobierno en los países en que existe»), que no significan lo que podría deducirse de la suma de sus componentes:

3. Antonio GÓMEZ, en calidad de presidente de la comunidad de vecinos, redactó un escrito dirigido al alcalde.
4. El gobierno español ha fijado para este año de 2016 el salario mínimo interprofesional en 655,20€ mensuales.

Para poder usar bien estas construcciones de (3) y (4) es preciso conocer las restricciones a las que están sujetas, lo mismo que con *más que nada* (1), *cualquiera de las partes* (2), *titulitis*, *volantazo* o *sicario*.

La restricción más evidente es la referencial, puesto que ninguno de estos ejemplos es posible usar e interpretar literalmente. Sin embargo, no es la única restricción a la que están sometidas las construcciones. La restricción idiosincrásica puede verse también en términos de fuerza ilocutiva. Esto es especialmente manifiesto en el caso de las fórmulas, empleadas convencionalmente para realizar un determinado acto. Es lo que sucede con *más que nada* (1), empleada para un hablar indirecto, elusivo, en que se evita hacerlo de manera directa, o con *otra cosa* en (5) y *con su pan se lo coma* en (6):

5. No pierdas el tiempo hablando de las teorías pragmáticas. Otra cosa es que, hablando de las subcompetencias pragmáticas, menciones la teoría de SEARLE.
6. «Se le aconsejó por la Autoridad que desista de cebollecetes y recuerdos, pero si insiste, con su pan se lo coma» (AYERRA, R. *La lucha inútil*, 1984 CREA).

En (5), *otra cosa* integrada en el discurso sirve para establecer una restricción a lo que acaba de decirse mediante la apertura de una nueva perspectiva. *Con su pan se lo coma* (6)

es usado a menudo como fórmula para manifestar el propósito de despreocuparse por la suerte de alguien ante su obstinación por seguir un camino equivocado.

Por otra parte, *otra cosa* y *con su pan se lo coma* funcionan como esas *palabras curiosas* con las que Austin (1955: 5) se refiere a esas unidades cuya presencia conlleva «realizar una acción, o parte de ella». En el caso de nuestros ejemplos, lo que realizan es más bien lo segundo, de modo que puedan verse como unidades que «codifican fuerzas ilocutivas de segundo orden» (BACH, 1999). Volvemos en seguida a esta idea.

La restricción ilocutiva vista en (1), (5) y (6) suele ser también prosódica, como demuestra que algunas construcciones solo se activen con una determinada entonación (cfr. GRAS 2011: 96-97). Las fórmulas vuelven a ser el mejor ejemplo, como en (7) con *¿de qué vas?* donde la fórmula que implica queja, reproche solo puede ser con entonación interrogativa. Pero las fórmulas no son la única muestra de esta restricción prosódica. Ahí están esos enunciados truncos que para ser interpretados como refranes necesitan concluir con un tonema de suspensión (8):

7. - Sofía, ¿pero de qué vas? ¡Tú estás loca! ¡Sofía! ¡Sofía! ¿Sofía? (Beccaria, Lola, *La luna en Jorge*, 2001 CREA).
8. Con que haya un caso de plagio, el trabajo está suspendido. A buen entendedor...

4.2.2. Esquemas y palabras clave

En su nivel abstracto, las construcciones responden a un esquema que debe ser reconocido por los usuarios de la lengua (HILPERT, 2014: 162). *Titulitis* es una muestra del esquema NOMBRE + ITIS, creado sobre la base de la denominación de las enfermedades inflamatorias y empleado en derivaciones humorísticas con algo de crítica. *Mamitis* («apego excesivo de un niño a su madre») sería otro ejemplo.

Con lo buena que era... es un ejemplo de una construcción cuyo esquema CON + LO + ADJETIVO/ ADVERBIO QUE + INDICATIVO... es muy productivo a la hora de crear reproches que buscan culpabilizar (*con lo bien que me he portado contigo, con las esperanzas que tenía puestas en ti...*).

Volviendo a (1), (5) y (6), en ellas encontramos un hecho complementario al mencionado de que la construcción coacciona a sus componentes: en las construcciones, a menudo (o siempre), hay un constituyente que, a modo de clave (*key*) (CACCIARI & TABOSSI, 1988: 678-679), coacciona procedimentalmente el contenido conceptual de toda la combinación (GONZÁLVEZ-GARCÍA, 2012: 266-267).

Sin funcionar como esa clave, en (9) y (10) se encuentra una construcción absoluta que coacciona otra a la que modifica, en el sentido de que restringe la verdad de esta:

9. Previa investigación, SELAE se reserva el derecho a aceptar las ofertas que puedan representar un conflicto de intereses con la competencia (Pliego de servicios).
10. La formalización es estos contratos por la Sociedad deberá ser autorizado por la Comisión de Contratación, previo informe preceptivo de los Servicios Jurídicos de la Sociedad (Texto refundido Instrucciones de contratación).

(9) y (10) proceden de textos de la Sociedad Española de Loterías y Apuestas del Estado. En ellos la construcción que coacciona a la otra puede aparecer a la izquierda o a la derecha de esta.

4.2.3. Tipología

La gramática de construcciones comenzó con ejemplos como (1), (5) y (6), o como (11):

11. Personaje muy reservado, Marcel Bich constituyó un caso atípico en el mundo de los negocios y de las finanzas. No le gustaban ni los banqueros ni los funcionarios y menos todavía los periodistas (*La Vanguardia*, 1994, CREA).

Estos ejemplos mostraron unas combinaciones idiosincrásicas hasta entonces mal o nada estudiadas, que representaban estructuras menos generales que las normalmente situadas en Sintaxis y que estaban situadas en una zona de transición entre el léxico, la sintaxis y la pragmática (FILLMORE, KAY & O'CONNOR 1988: 511). El éxito de las construcciones las hizo crecer en intensidad y extensión hasta el punto de que cada vez más se analiza como construcción cualquier estructura con la suficiente frecuencia de uso (GONZÁLEZ-GARCÍA, 2012: 262-265), como las palabras derivadas de más arriba.

Un factor importante de la expansión de las construcciones ha venido de los fraseologismos. Ya en los primeros tiempos de la gramática de las construcciones, FILLMORE, KAY y O'CONNOR (1988: 505) distinguieron entre construcciones formales o léxicamente abiertas, que serían las construcciones prototípicas, y las substantivas o léxicamente plenas, que se corresponderían con los fraseologismos.

La consideración de los fraseologismos como construcciones (GRAS, 2010: 93-102; MELLADO, 2012) se refuerza con el argumento de que, a menudo, estas unidades fraseológicas siguen un determinado esquema formal o/y conceptual (ver, más arriba, § 3.2.2). Como en las comparaciones fraseológicas estudiadas por C. MELLADO (2012) o los esquemas sintácticos fraseológico-pragmáticos de P. ZAMORA (2014: § 5.1).

Es evidente que este crecimiento en extensión de las construcciones las ha desgramaticalizado al acoger bajo la etiqueta progresivamente muestras menos gramaticales, algunas íntegramente memorizadas. Este no es un problema para la lingüística cognitiva, que, defensora de la eliminación de barreras entre el léxico y la gramática, defiende que

Léxico, morfología y sintaxis forman un continuo de unidades simbólicas, dividido solo arbitrariamente en 'componentes' separados – tan sin sentido es analizar las unidades gramaticales sin referencia a su valor semántico como escribir un diccionario omitiendo el significado de sus entradas léxicas (LANGACKER, 1986: 2).

Sin embargo, sí es un problema para este artículo en el que se invoca el papel de la gramática en la enseñanza del ENE. Por eso, por la claridad conceptual salvaguardaremos la independencia de la gramática centrándonos, en las tareas gramaticales, que proponemos en las construcciones más gramaticales. Nos referimos a las formales, las abiertas léxicamente, en las que existe una combinación de palabras.

4.2.4. Las construcciones en el discurso de los negocios

Como en cualquier otro, en el discurso de los negocios abundan las construcciones, incluidos los ejemplos más prototípicos de construcción como (11), netamente informales. Consecuencia lógica de la heterogeneidad del discurso de los negocios (§ 2.2), las construcciones del discurso del ENE son muy variadas. Entre las más características, están las construcciones tomadas del discurso del Derecho, cuyo carácter formulario²⁶ y cuya conexión con los Negocios están fuera de dudas. Una prueba clara de esta última la tenemos en los *negocios jurídicos* como figura del Código Civil²⁷.

Así se encuentran en formularios de algunas operaciones mercantiles en España ejemplos como los sintagmas terminológicos especializados (*registro mercantil, días hábiles, registro de la propiedad, pleno dominio, buena fe, entidad bancaria, fuerza mayor, bienes inmuebles...*)²⁸,

Más interesantes desde el punto de vista gramatical, son estos ejemplos de construcciones tomadas de textos de la Sociedad Española de Loterías y Apuestas del Estado:

12. ... de canales electrónicos, informáticos, telemáticos, interactivos, audiovisuales o cualesquiera otros que se pudiesen crear o establecer en el futuro.
13. ... aspectos técnicos, comerciales, financieros o cualesquiera otros relativos a SELAE... (Modelo de pliegos...).
14. Sin perjuicio de lo establecido en estas normas sobre publicidad e información a los licitadores, el Órgano de Contratación (Texto refundido Instrucciones de contratación).
15. Los contratos adjudicados conforme a esta modalidad serán objeto de una difusión adecuada a sus características y cuantía, sin perjuicio de que en todo caso el Órgano de Contratación debe asegurarse de la existencia de candidatos idóneos (Texto refundido Instrucciones de contratación).
16. ...sin perjuicio de la indemnización de daños y perjuicios que, en su caso, fuese procedente (Texto refundido Instrucciones de contratación).

(12) y (13) son enumeraciones que concluyen con una expresión clave (*cualesquiera otros...*) que advierten del carácter exhaustivo de la enumeración. En (14), (15) y (16) *sin perjuicio* restringe, mediante una cautela, el alcance de una estipulación.

²⁶ «Al gusto por lo altisonante y lo arcaizante [del lenguaje del Derecho] hay que añadir el apego a fórmulas estereotipadas» (ALCARAZ & HUGHES, 2002: 25). Sobre el lenguaje formulario y sus implicaciones didácticas es muy recomendable: WOOD (2015).

²⁷ «Acto jurídico lícito integrado por una o varias declaraciones de voluntad privada que el derecho reconoce como base para la producción de efectos jurídicos, buscados y queridos por su autor o autores, siempre que concurren determinados requisitos o elementos» (*Enciclopedia Jurídica* <http://www.encyclopedia-juridica.biz14.com/d/negocio-juridico/negocio-juridico.htm>).

²⁸ Estos ejemplos han sido generosamente cedidos por Laura MARTÍN-PÉREZ, quien los ha extraído con la ayuda de la herramienta informática Tesaurvai de DAIL software.

5. TAREAS GRAMATICALES ORIENTADAS A LA ACCIÓN SOCIAL

5.1. Las tareas gramaticales

Llegamos al último apartado del artículo, con el que —esperamos— todo el discurso cobrará su sentido. Hasta ahora parece claro que la enseñanza de una lengua extranjera, más aún cuando se trata del ENE, debe orientarse a la acción. Esto coloca las construcciones en una posición relevante, puesto que la comunicación es por medio de ellas (ver, más arriba, § 4.2.1). Sin embargo, la competencia profesional específica que nos interesa habla de promover el uso, pero también de la reflexión. Para que uso y reflexión sean posibles, para que exista una práctica reflexiva, hemos acudido a las tareas gramaticales.

Sobre muestras auténticas o verosímiles de habla, las tareas gramaticales son unas actividades para la enseñanza de la gramática en ELE desarrolladas por J. ZANÓN y, sobre todo, por J. GÓMEZ DEL ESTAL (GÓMEZ DEL ESTAL, 2014: 224-225).

Aunque sobre los contenidos gramaticales, estas tareas se orientan a la comunicación (GÓMEZ DEL ESTAL, 2014: 185). Esto es posible porque proporcionan

a los alumnos herramientas que les permitan ser conscientes de fenómenos lingüísticos que se producen en la L2 y que son pertinentes de alguna manera, por ejemplo, para alguna tarea comunicativa que se va a llevar a cabo en la clase (GÓMEZ DEL ESTAL, 2014: 185-186).

Las herramientas de las que se hablan en las tareas gramaticales son reglas obtenidas como la regularidad que subyace a los distintos ejemplos y que servirán al estudiante para alcanzar un entendimiento consciente del funcionamiento de los ejemplos, así como de su utilidad, de modo que favorezca su adquisición (GÓMEZ DEL ESTAL, 2014: 186).

Con este planteamiento, las tareas gramaticales actualizan la vieja idea de la gramática como conjunto de reglas, que CHOMSKY ligó a la competencia lingüística en sus primeros modelos y cuyo mayor desarrollo en el ámbito de ELE que conocemos es el protagonizado por la gramática operativa de J. P. RUIZ CAMPILLO, P. MARTÍNEZ GILA o R. LLOPIS. Esta gramática operativa

es una gramática de sistema [no de listas]. No promueve la memorización, sino la comprensión. No dirige la atención hacia el resultado de la elección gramatical, sino la lógica que lo causa (LLOPIS-GARCÍA, REAL ESPINOSA & RUIZ CAMPILLO, 2012: 58)²⁹.

La lógica de la que se habla se explica en las reglas de generación del significado final de los enunciados.

²⁹ Las tareas gramaticales, así entendidas, cubren la primera de las dos acepciones que señala FAURE (2014), con motivo del inglés médico: «la tarea de concienzación, que Rod ELLIS define como que es «una actividad pedagógica en la cual se da al aprendiente datos sobre la L2 a fin de que pueda efectuar una actividad dada sobre ella o con la ayuda de esta, con el objetivo de que llegue a una comprensión explícita de las operaciones lingüísticas propias de la lengua meta (ELLIS 1997 : 60), y la tarea que se orienta a la adquisición de una estructura o de una operación por medio de una utilización repetitiva en contexto. Se trata, a partir de estas dos acepciones, de concebir tareas susceptibles sea de suscitar un trabajo reflexivo epilingüístico, sea favorecer la adquisición de una o de diversas estructuras gramaticales en un contexto de aprendizaje».

5.2. Dos tareas gramaticales aplicadas a la enseñanza del discurso sobre el español de los negocios

Como ejemplo de tareas gramaticales para aplicar, desde esta perspectiva, al aula de ENE, proponemos estas dos tareas.

A. TAREA GRAMATICAL SOBRE EL PROCESAMIENTO AUTOMÁTICO DE LOS DATOS. CONTRATOS INFORMÁTICOS

a) Lee este ejemplo

Los productos electrónicos que Ud. elija para descargar desde nuestra ventana en Internet a su computador personal o cualquier otro equipo que permita su lectura, incluyendo el texto, música, imágenes, fotos, animaciones, imágenes animadas, videos o cualquier otro archivo digitalizado que esté protegido por derechos de propiedad intelectual (Copyright ®), son propiedad de, del autor o del propietario intelectual (Copyright ®) con los cuales tiene un contrato de licencia. Ambas figuras jurídicas están protegidas nacional e internacionalmente por leyes y convenciones internacionales. Con este contrato de licencia garantizamos su derecho a usar estos productos. se reserva, sin embargo, todos los derechos que no sean claramente explicitados en este contrato.

Esta licencia le permite a Ud. adquirir una copia del producto o los productos para su uso personal, no comercial. Esta licencia le autoriza a cargar o grabar en su computador los productos adquiridos con la finalidad de leerlos o usarlos en forma personal y eventualmente copiarlos en otro equipo de su propiedad personal.

Esta licencia le autoriza a copiar dos veces el producto o los productos comprados por Ud. En lo principal está expresamente prohibido enviar vía e-mail; reproducir por cualquier método con finalidades de uso personal o comercial parte o los productos completos adquiridos por Ud. Ud. no está autorizado a modificar de cualquier forma que sea los libros que ha descargado. Cualquier modificación o elaboración de los archivos digitalizados que Ud. adquiera en esta página está expresamente prohibida por la ley internacional y las leyes nacionales.

Para realizar cualquier cambio o comercialización de los archivos Ud. debe solicitar por escrito una autorización a..... Por medio de la compra en pantalla de o de los productos que Ud. adquiera, Ud. declara expresamente que está aceptando en todas sus partes este Contrato de Licencia. Cualquier violación de los términos de este contrato será denunciada inmediatamente a los tribunales correspondientes.

..... no asume garantía alguna por el estado de los productos que Ud. adquiera a partir del momento en que estén completamente descargados en su computador. Esta condición rige especialmente para daños por ganancias perdidas, archivos digitales perdidos o dañados u otros daños comerciales o económicos. Los archivos de..... están perfectamente formateados y en perfecto estado para ser descargados y reproducidos. No podemos asumir garantía alguna por daños a terceros o por manipulaciones a nuestros productos una vez descargados de nuestro servidor.

Si Ud. requiriese mayores informaciones sobre este Contrato de Licencia, le rogamos dirigirse a..... se reserva el derecho de modificar este contrato en cualquier momento y sin aviso previo. Cualquier cambio será debidamente anunciado

en la página internet de..... Cualquier litigio tendrá como sede la sede jurídica de.....

- b) Imagina que tienes que enviarle a tu jefe el contrato relleno para que lo devuelva firmado, remíteselo.
- c) Fíjate en los subjuntivos y los usos de *cualquier* resaltados, ¿ves algo en común de ellos?
- d) ¿Puede hablarse de una construcción en la estructura QUE (relativo) + SUBJUNTIVO?
- e) ¿Podrías escribir una regla que pueda servirte a ti y a tus compañeros cuando estés con estos textos?

B. TAREA GRAMATICAL SOBRE MISMO

Queda prohibido al arrendatario la realización de obras en el local objeto de arrendamiento, salvo que la realización de las mismas sea consentida de manera expresa y por escrito por la propiedad.

Si se efectuaren obras, con previo y expreso consentimiento de la propiedad, las mismas quedarán en beneficio de aquella, sin que quede el propietario obligado a indemnizar al arrendatario por tal concepto, y la realización de las mismas serán de cargo exclusivo del arrendatario.

Será de cargo del arrendatario la realización de las obras necesarias para la conservación del local, y las de reparación ya sean de carácter ordinario o extraordinario, debiendo comunicar el arrendatario al arrendador la necesidad de las mismas y su contenido antes de llevarlas a cabo.

El local de oficina objeto de este contrato se entrega al arrendatario totalmente diáfano, consintiéndose por el propietario y por medio del presente documento llevar a cabo la división interna del mismo mediante mamparas que puedan desmontarse sin necesidad de ejecución de obras, quedando totalmente prohibido efectuar las divisiones ejecutando tabiques de obra (Arrendamientos Urbanos. Uso distinto al de vivienda).

Hoy en día cualquier entrevista de trabajo puede ser decisiva. Quizás hace unos años bastaba con tener un buen currículum, y encajar en el puesto, para optar al mismo. Pero de un tiempo a esta parte las cosas han cambiado mucho.

Teniendo en cuenta que para cada oferta hay cientos de candidatos con CV sobresalientes, la única manera de acceder a un puesto es lograr convencer al entrevistador de que eres la persona adecuada. Pero esto no es sencillo. Los responsables de seleccionar al personal saben que el mercado de trabajo está hipersaturado y cada vez son más exigentes en las entrevistas, por lo que cualquier error, por pequeño que sea, puede ser fatal.

La parte buena de todo esto es que en los departamentos de recursos humanos casi todo el mundo está entrenado de la misma forma, por lo que no es difícil saber qué les molesta. Hay ciertas cosas que los entrevistadores no van a tolerar, y conocerlas es el primer paso para terminar una entrevista de forma satisfactoria.

«Los nueve errores más frecuentes en las entrevistas de trabajo». *Noticias de Alma, Corazón, Vida*. <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012-12-04/los-nueve-errores-mas-frecuentes-en-las-entrevistas-de-trabajo_205156/#lpu62oK0CMRsScQL>

- 1) Lee lo que dice sobre *mismo* el *Diccionario panhispánico de dudas* (<http://lema.rae.es/dpd/?key=mismo>).
- 2) Pronúnciate sobre la corrección de los ejemplos de los dos textos.
 - a. ¿Descubres en ellos alguna construcción?
- 3) Aplica lo leído para identificar estos ejemplos de *mismo*.
 - a) El mismo director lo autorizó.
 - b) Llega todos los días a la misma hora.
 - c) Trabaja lo mismo que su padre.
 - d) Trabajo en lo mismo que su padre.
- 4) ¿Podrías escribir una regla respecto al empleo anafórico que pueda servirte a ti y a tus compañeros cuando estés con estos textos para localizar su uso y evitarlo?

6. CONCLUSIÓN

La enseñanza del ENE suscita un conjunto de problemas que, dada su naturaleza en último término práctica, exige no solo exponer una teoría y entrever una solución, hay que desarrollar esta, hacerla explícita y, en fin, aplicarla para ver si funciona (cfr. MARINA, 2012: 18). *Res, non verba* («hechos, no palabras»), reza un aforismo latino. En estas páginas solo se ha podido bosquejar lo que puede ser un camino, recorrerlo hasta el final se deja para otro momento y seguramente para otras manos.

La base de nuestra propuesta ha sido la competencia específica del profesorado *Promover el uso y la reflexión sobre la lengua*. Para implementarla en esta enseñanza del ENE hemos pensado en acudir a las tareas gramaticales aplicadas, a su vez, a las construcciones que aparecen en los textos de los negocios. Con M. GÓMEZ DEL ESTAL (2014: 222), estamos convencidos de que la enseñanza de la gramática ha de dirigirse «hacia un uso de la gramática ligado a la comunicación. Es decir, hacia el uso y la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua».

Como la enseñanza de la gramática no es un fin en sí mismo, la propuesta esbozada está abierta al enfoque orientado a la acción manifestado en la producción e interpretación de textos reales. El modo de encajarla en metodologías como el estudio o la simulación de casos es algo que no se antoja imposible, pero que debe pensarse mucho más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCARAZ, E. & HUGHES, B. 2002. *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.

AUSTIN J. L. 1955. «Cómo hacer cosas con palabras». *Edición española electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*

<<http://www.philosophia.cl/biblioteca/austin/C%F3mo%20hacer%20cosas%20con%20palabras.pdf>>.

BACH, K. 1999. «The myth of conventional implicature». *Linguistics and Philosophy*, n° 22 (4): p. 327-366 <http://userwww.sfsu.edu/~kbach/Myth.htm#_ednref4>.

BRENES GARCÍA, A.M. & LAUTERBORN, W. 2001. *La comunicación informal en los negocios*. Madrid: Arco/ Libros.

BRONCKART, J-P. 2009. « La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? ». *L'école démocratique* <<http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>>.

BRONCKART, J-P. & J. DOLZ .2002. « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? ». In Dolz, J. et E. Ollagnier (dirs.) : *L'énigme de la compétence en éducation*. Genève : De Boeck Supérieur, p. 25-44 <http://www.unige.ch/fapse/publicationsssed/files/9014/1572/5507/Pages_de_27_ENCOED.pdf>.

CACCIARI, C. & TABOSSI, P. 1988. «The comprehension of idioms». *Journal of Memory and Language*, n° 27.6: p. 668-683.

CALZADO ROLDÁN, A. 2015. «Las construcciones en la clase de español como lengua extranjera». *MarcoELE Revista de didáctica ELE* n° 21 <<http://marcoele.com/descargas/21/calzado-colocaciones.pdf> >.

CASSANY, D. 2004. «Explorando los discursos de las organizaciones». *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda. Textos y discursos de especialidad. El español de los negocios*, n° 26: p. 49-60.

ELLIS, N. C. & CADIerno, T. 2009. «Constructing a Second Language». *Annual Review of Cognitive Linguistics*, n° 7: p. 111-139.

FAURE, P. 2014. « Réinventer l'enseignement de la grammaire en LANSAD : application à l'anglais pour la santé ». *Cahiers de l'Aplut, L'enseignement de la grammaire en LANSAD*, n° XXXIII N° 3 | 2014 : p. 87-106 < <https://apliut.revues.org/4923>>.

FILLMORE, Ch. J.; KAY, P. & O'CONNOR, C. 1988. «Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone ». *Language*, n° 64.3: p. 501-538.

FRANKL, V. E. 1991 [1946]. *El hombre en busca de sentido*. Traducción española DIORKI. Barcelona: Herder, 12ª edición.

GAILLAT, TH.; SCHUWER, M. & BELAN, S. 2014. « Combiner les scénarios linguistique et actionnel au sein d'un parcours en ligne d'apprentissage de l'anglais ». *Cahiers de l'Aplut, L'enseignement de la grammaire en LANSAD*, n° XXXIII N° 3 | 2014 : p. 107-120 <<http://apliut.revues.org/4929>>.

GAYO CORBELLA, Mª D. & GÓMEZ MOLINA, J. R. 2000. «Nuevas perspectivas para la enseñanza del español de los negocios: el proyecto "Dile"». In *La formación virtual en el nuevo milenio. Online Educa Madrid* <http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/gayo.htm >.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. 2014: *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. Tesis doctoral dirigida por A. Medina e I. Escudero. Madrid: UNED.

GONZÁLEZ-GARCÍA, F. 2012. «La(s) gramática(s) de construcciones». In IBARRETXE ANTUÑANO, I. & VALENZUELA, J. (coords.). *Lingüística cognitiva*. Barcelona: Anthropos, p. 249-280.

GRAS, P. 2011. *Gramática de Construcciones en Interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. Tesis doctoral dirigida por E. MONTOLÍO. Barcelona: Universidad de Barcelona <<http://tdx.cat/handle/10803/1716>>.

GUTIÉRREZ, P. & PUJOL BERCHÉ, M. 2015. «El estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico». In *El español lengua de comunicación profesional Artículos seleccionados del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, p. 135-145.

HILPERT, M. 2015. *Construction Grammar and its Application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

INSTITUTO CERVANTES. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. <http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf>.

KABATEK, J. 2005. «Tradiciones discursivas y cambio lingüístico». *Lexis XXIX*, Nº 2: p. 151-177.

LANGACKER, R. W. 1986. «An Introduction to Cognitive Grammar». *Cognitive Science* nº 10: p. 1-4.

LLOPIS GARCÍA, R.; REAL ESPINOSA, J.M. & RUIZ CAMPILLO, J.P. 2012. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

LONG, M.H. 2003: «Español para fines específicos: ¿textos o tareas?». In *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, p. 15-39. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0006.pdf>.

LÓPEZ FERRERO, C. & GONZÁLEZ ARIAS, C. 2015. «Commercial Discourse». In: LACORTE, M. (ed.). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. N. York/ London: Routledge, p. 512-530.

MARINA, J.A. 2012. *La Inteligencia Ejecutiva*. Barcelona: Ariel.

MARINA, J.A.; PELLICER, C. & MANSO, J. 2015. *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Resumen ejecutivo* <http://blog.educalab.es/intef/wp-content/uploads/sites/4/2015/12/LIBRO-BLANCO_ProfesionDocente_JAM_v11.pdf>.

MARTÍ SÁNCHEZ, M. 1994. «La primera teoría del complemento en la gramática española». *Revista Española de Lingüística* nº 24: 1, p. 21-38.

- MARTÍN CRIADO, E. 2009. «Habitus». In REYES, R. (dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Madrid/México: Plaza y Valdés.
<<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>>.
- MARTÍNEZ EGIDO, J.J. 2006. «El español escrito de los negocios: rasgos morfosintácticos». *Frecuencia L*, nº 32: p. 48-50.
- MATEO MARTÍNEZ, J. 2007. «El lenguaje de las ciencias económicas». In ALCARAZ VARÓ, E. (ed.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel y IULMA, p. 191-203.
- MELLADO, C. 2012. «Las comparaciones fijas en alemán y en español: algunos apuntes contrastivos en torno a la imagen». *Lingüística en la Red*, nº 10: p. 1-32.
- PASTOR CESTEROS, S. & LACORTE, M. 2015. «Teacher Education». In LACORTE, M. (ed.). *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*. N. York/ London: Routledge, p. 117-133.
- PERRENOUD, Ph. 2007 [2001]. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Traducción española de N. Riambau. Barcelona: Graó, 3ª ed.
- PUREN, C. 2004. «Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional». *Porta Linguarum*, nº 1: p. 31-36.
- RODRÍGUEZ GOZALO, C. 2012. «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico». *Revista Iberoamericana de Educación* nº 59: p. 87-118.
- ROTGÉ, W. 2014. « Pourquoi la grammaire ? Pourquoi la grammaire anglaise à un public LANSAD ? ». *Cahiers de l'Aplut : L'enseignement de la grammaire en LANSAD*, nº XXXIII N° 3 | 2014 : p. 14-34 < <http://apliut.revues.org/4872>>.
- STRATULAT, I. 2013. *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Trabajo fin de Máster dirigido por I. Iglesias. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- VAN HOOFT COMAJUNCOSAS, A. 2004. «Introducción y presentación». *Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda. Textos y discursos de especialidad. El español de los negocios*, nº 26: p. 7-18.
- WINTERTON, J.; DELAMARE-LE DEIST, F. & STRINGFELLOW, E. 2006. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
<http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3048_en.pdf>.
- WOOD, D. 2015. *Formulaic Language. An Introduction*. London/ New York: Bloomsbury.
- ZAMORA, P. 2014. «Los límites del discurso repetido: la fraseología periférica y las unidades fraseológicas pragmáticas». *Verba*, nº 41: p. 213-236.

SEGUNDA PARTE



Mercè PUJOL BERCHÉ. Una competencia clave del profesor de español en contextos profesionales: la organización de situaciones de aprendizaje

Université Paris Nanterre
mercepujolberche@gmail.com

Resumen:

Nuestra investigación parte de las propuestas del Instituto Cervantes sobre las competencias clave de un profesor de idiomas. Nos hemos detenido en la competencia clave que consiste en organizar situaciones de aprendizaje y más concretamente en la competencia específica de la planificación de una secuencia didáctica basada en el estudio de caso. Después de definir lo que son las competencias del profesorado, como la aptitud a enfrentar situaciones análogas movilizando recursos, se han mencionado los diferentes aspectos que constituyen la parrilla de las competencias del docente a lo largo de su vida profesional. Se ha propuesto una situación de aprendizaje que consiste en un estudio de caso porque es algo generalizado en las empresas. Para ello, nos hemos basado en una metodología activa ya que permite el aprendizaje significativo, colaborativo, cooperativo y autónomo. La secuencia didáctica comprende cuatro fases, cada una de ellas consagrada a un aspecto determinado obedeciendo a objetivos precisos. El trabajo individual, grupal, plenario y la relación de tipo simétrico que se instaura entre el docente y los discentes permiten resolver el problema planteado en el caso. La cognición situada, que es a lo que se pretende llegar, es fruto de la actividad —resolver el caso—, del contexto dado y de la cultura, en nuestro ámbito, los de la comunidad discursiva de los hispanohablantes.

Palabras clave:

competencias del profesorado, situación de aprendizaje, secuencia didáctica, lenguajes especializados, comunicación especializada, estudio de caso.

Résumé :

Notre recherche prend assise sur les propositions de l'Instituto Cervantes sur les compétences clés d'un professeur de langues. Nous nous sommes attardées sur la compétence clé qui est celle de l'organisation des situations d'apprentissage et plus particulièrement sur la compétence spécifique de la planification d'une séquence didactique basée sur l'étude de cas. Après avoir défini ce que sont les compétences du professeur, comme étant l'aptitude à affronter des situations similaires en mobilisant des ressources, ont été mentionnés les différents aspects qui constituent la grille des compétences des professeurs de langues tout au long de leur vie professionnelle. Nous avons proposé une étude de cas car il s'agit d'un objet de travail très répandu dans les entreprises. Pour ce faire, nous avons utilisé une méthodologie active car elle permet l'apprentissage significatif, collaboratif, coopératif et autonome. La séquence didactique comprend quatre phases, chacune étant consacrée à un aspect concret avec des objectifs précis. Le travail individuel, en groupe, en séance plénière et la relation symétrique entre le professeur et les étudiants permettent de résoudre le problème posé dans le cas. La cognition située, et c'est cela qu'on veut atteindre, est le fruit de l'activité —résoudre le cas—, du contexte donné et de la culture, dans notre domaine, ceux de la communauté discursive des hispanophones.

Mots-clés :

Compétences du professeur, situation d'apprentissage, séquence didactique, langages spécialisés, communication spécialisée, étude de cas.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra contribución parte de las propuestas realizadas por el Instituto Cervantes (INSTITUTO CERVANTES, 2006, 2007, 2011, 2012) sobre las competencias clave del profesor de lenguas extranjeras, trabajo llevado a cabo bajo los auspicios del Consejo de Europa. Dicho trabajo, así como el realizado por otros institutos e instituciones bajo el amparo de la Comisión europea, responde a la necesidad de ofrecer una mejor formación para los profesores. El estudio realizado es un cambio de perspectiva en el sentido de que, esta vez, no es el alumno (el aprendiz) el que está en el centro de las preocupaciones pedagógicas, sino el docente, ya que, al reflexionar sobre las competencias del profesor, se trata de mejorar la calidad de la enseñanza tomando como foco al docente. La perspectiva comunicativa, la perspectiva basada en la acción (la *perspective actionnelle*, en francés), las tareas, etc. han tratado básicamente y sobre todo de mejorar el aprendizaje del aprendiz. Lo que se ha pretendido con este tipo de trabajo es que las prácticas pedagógicas dejen de ser del dominio privado, con la finalidad de que se busque una mayor eficacia pedagógica que revierta en la formación del profesorado. Es otro tipo de paradigma que se podría calificar como la didáctica de la formación profesional, como así la ha denominado PASTRÉ (2011)³⁰.

Los resultados del trabajo han podido evidenciar ocho competencias, cada una de ellas compuesta por otras competencias específicas. Todas forman parte del desarrollo profesional tanto en formación inicial del futuro profesor, como, posteriormente, en situación de trabajo. De las ocho competencias clave del profesor, repartidas en dos círculos concéntricos (véase más abajo), una de ellas, la que será motivo de nuestra exposición, es la de organizar situaciones de aprendizaje. Hablar de competencias nos lleva por lo tanto a referirnos a la noción de situación, término muy utilizado en didáctica de las lenguas: situación de aprendizaje, situaciones auténticas, situaciones de comunicación, uso del lenguaje en situación, etc. El buen profesor propondrá situaciones de aprendizaje de la lengua, que no es lo mismo que poner a los alumnos en situación de comunicar. La creación de situaciones de aprendizaje eficaces ha de entenderse como un instrumento de enseñanza, aunque es el alumno y solo él el que aprende la lengua. Las situaciones de aprendizaje elaboradas por el docente deben ser diversas en las cuales el estudiante, futuro profesional, se sienta estimulado y se apropie un abanico de competencias profesionales y lingüístico-comunicativas. Se trata de proponer secuencias didácticas abiertas realizadas con la implicación de los estudiantes y utilizando técnicas diferentes, motivantes y contextualizadas con la finalidad de aprender español con fines específicos.

Para abordar la temática de la competencia del profesor que consiste en organizar situaciones de aprendizaje y en planificarlas, nos basaremos en un trabajo anterior (PUJOL BERCHE, 2003) en el cual apuntábamos que para ser un profesor de lengua de fines específicos (o en contextos profesionales y en particular de español de los negocios) hay que ser, en primer lugar, un profesor de lengua general o de lengua común porque la lengua de especialidad tiene, como han puesto de manifiesto diversos autores (CABRÉ, 1993, 2003, 2010; LÉRAT, 1995; GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2001, 2002), características compartidas con la lengua general puesto que parte de ella y es un subconjunto de la misma. La complejidad de la especialidad viene dada no solo por el número importante de

³⁰ El autor subraya, entre otras cosas, que no se trata de tener cursos teóricos por una parte y luego prácticas, sino una experiencia real de enseñanza, la modelización de las situaciones de aprendizaje y las puestas en situación de enseñanza o de aprendizaje.

sectores y de ramas del saber sino también porque cada sector es poliédrico (cf. CABRÉ, 2010) y complejo puesto que la especialidad puede referirse a una disciplina (la economía, por ejemplo), a una temática en particular (los contratos) o a los géneros (tipología textual).

Nuestras situaciones de aprendizaje se llevan a cabo en el seno de las carreras francesas de Lenguas Extranjeras Aplicadas (de ahora en adelante LEA) que son profesionalizantes y que se caracterizan por ofrecer una formación polivalente basada en el conocimiento profundo de dos lenguas y culturas³¹ extranjeras (en nuestro caso, el inglés y el español), así como de asignaturas denominadas de aplicación (derecho, mercadotecnia, economía). La enseñanza de la lengua impartida tiene por lo tanto un carácter eminentemente práctico y profesional, lo que no quiere decir en absoluto que sea solo una lengua «comunicativa» y utilitaria³². Volveremos sobre ello más adelante. La lengua es, en este tipo de formaciones, una herramienta de trabajo para los futuros profesionales. Estudios como los de NARCY-COMBES, 2005, 2008a, 2008b, NARCY-COMBES & BELAN, 2011³³; ARROYO, 2008; RAULT, 2014 son interesantes para analizar las consecuencias pedagógicas de este tipo de enseñanza de la lengua en dichas formaciones.

A partir de un rápido examen de análisis de necesidades extraído de lo que las empresas dicen necesitar de los estudiantes que cursan las carreras de LEA (en nuestro caso, el Master 2 *M2i: Management International et Interculturel*) y de lo propuesto en la Guía elaborada por el Instituto Cervantes (INSTITUTO CERVANTES, 2014; MARTÍN PERIS, SABATER & GARCÍA SANTA- CECILIA, 2012), expondremos lo que creemos que un profesor de español en contexto profesional y más concretamente en el sector del español de los negocios, debe saber para poder elaborar situaciones de aprendizaje y planificar secuencias didácticas. Algunas de las necesidades que hemos puesto en evidencia en un trabajo anterior (PUJOL BERCHE, 2013), es el de tomar decisiones, el de elaborar planes de acción, entre otros. Dicho de otra forma, se trata de analizar qué necesitan saber, qué objetivos se quieren alcanzar, a través de qué contenidos y qué evaluación se propondrá.

2. QUÉ SON LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO

Tomamos como base para nuestra reflexión, el documento elaborado por el Instituto Cervantes, que se inspira de las propuestas llevadas a cabo por PERRENOUD. Para este autor, «la competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (PERRENOUD, 2001: 509).

Las competencias son por lo tanto saberes complejos. No son conocimientos declarativos (aunque los profesores tienen que tener este tipo de conocimientos), tampoco son únicamente procedimentales (es decir, llevar a cabo una serie de acciones); tampoco «son

³¹ No podemos entrar, en el marco reducido de este artículo, en el debate actual sobre la enseñanza utilitaria de la lengua, aunque sí podemos subrayar que en las formaciones de LEA se imparte la enseñanza de la cultura (historia, economía, etc.) del área geográfica de la lengua en cuestión.

³² De ahí, la gran diferencia entre una situación de comunicación en la que lo que se pretende es que el alumno use la lengua y una situación de aprendizaje cuya finalidad es que el alumno aprenda la lengua.

³³ Los trabajos de NARCY-COMBES se centran en el inglés, pero sus reflexiones nos parecen válidas para el español, a pesar de las diferencias que puedan existir.

los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos» (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 7). Desde el punto de vista antropológico del desarrollo por parte de los adultos, PASTRÉ ha definido la competencia como «la capacidad de adaptación a situaciones variadas en un mismo tipo de oficio»³⁴ (PASTRÉ, 2011: 74). Vemos, por lo tanto, que la adaptación a situaciones nuevas, pero conocidas puesto que nos recuerdan a otras por su semejanza, es uno de los elementos importantes que definen las competencias; de ahí que el docente pueda, al reconocer la situación, seleccionar y elegir los mejores recursos para proponer a sus estudiantes. La competencia docente consiste también en la creación de rutinas, entendidas estas como hábitos adquiridos gracias a la práctica, de automatismos pertinentes, pero al mismo tiempo creativos.

Como mencionábamos en la introducción, el estudio (INSTITUTO CERVANTES, 2011, 2012) pone de manifiesto ocho competencias clave organizadas en dos círculos concéntricos. En el primero (esquema número 1) encontramos: organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación de los alumnos e implicarlos en el control de su propio aprendizaje. En el segundo círculo encontramos las otras cinco competencias restantes: gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, participar activamente en la institución, facilitar la comunicación intercultural, servirse de las TIC (Técnicas de la Información y de la Comunicación) para el desempeño de su trabajo y desarrollarse profesionalmente. Para la presente contribución, nos centraremos en la primera de ellas: la organización de situaciones de aprendizaje y en particular en la competencia específica que consiste en planificar situaciones de aprendizaje³⁵.

Esquema 1 (INSTITUTO CERVANTES, 2012: 8)



³⁴ Nuestra traducción.

³⁵ Manuel MARTÍ, en este mismo volumen, se ocupa más concretamente de la competencia específica que consiste en promover el uso y la reflexión sobre la lengua.

Recordemos que, en el caso de las formaciones de LEA, el profesor tiene que desarrollar en sus estudiantes, futuros profesionales trilingües que ejercerán en entornos profesionales internacionales e interculturales, como mínimo tres tipos de competencias: a) las competencias profesionales, b) las competencias lingüístico-comunicativas y c) las competencias socio(culturales).

3. ORGANIZAR SITUACIONES DE APRENDIZAJE

De la parrilla elaborada por EQUALS (NORTH, MATEVA & ROSSNER, 2011) y adoptada por el Instituto Cervantes observamos cuatro grandes bloques que definen las competencias de los docentes a lo largo de su vida profesional: a) formación, titulación y experiencia (con los componentes de dominio de la lengua, formación, evaluación de la práctica docente y experiencia docente); b) competencias docentes clave (con la metodología: conocimientos y habilidades, evaluación, planificación de clases y cursos y gestión del aula e interacción); c) competencias transversales (competencia intercultural, conciencia lingüística y competencia digital) y d) profesionalismo (comportamiento profesional y gestión administrativa). Como lo que interesa en esta parrilla es medir el punto en el que cada docente se encuentra, las diferentes rúbricas se sitúan a lo largo de un continuum agrupadas en tres grandes fases de desarrollo (1.1, 1.2, 2.1., 2.2, 3.1, 3.3) que representan otros tantos grados de aprendizaje a lo largo de la vida.

De dicha parrilla, nos centraremos en las competencias docentes clave en cuanto a metodología, pero sobre todo en cuanto a la planificación de clases. Si nos detenemos en el máximo nivel de desarrollo, un profesor competente conoce bien las teorías sobre la enseñanza/aprendizaje de idiomas, puede dar retroalimentación a otros compañeros (después de haberlos observado) para que amplíen su abanico de técnicas y puede elaborar asimismo tareas y materiales para cualquier nivel. En cuanto a la planificación, puede llevar a cabo un minucioso análisis de necesidades para posteriormente definir un programa de curso, puede elaborar distintas tareas a partir de un mismo material para aprendientes de niveles diferentes y, a partir de las dificultades de los estudiantes, puede extraer líneas de actuación distintas. En el nivel álgido, puede diseñar cursos especializados que integren contenidos lingüísticos y comunicativos propios de la especialidad.

Organizar significa establecer algo para lograr un fin (hay que tener, por lo tanto, un objetivo claro), coordinando a la vez a las personas implicadas en la situación (en nuestro caso a los estudiantes), y ordenando los medios adecuados para llegar a dicho fin (disponer de material y estructurarlo de manera pertinente), en nuestro caso los documentos, textos, discursos con los que deberán trabajar en su mundo profesional. Siguiendo con lo que preconiza el Instituto Cervantes³⁶, la organización consiste en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, en la adaptación del currículo a sus necesidades, en la planificación de situaciones relevantes, en proveer un andamiaje adecuado y en ofrecer oportunidades para el uso de la lengua de forma contextualizada.

Dicho de otra forma, partiendo de las necesidades detectadas (qué competencias necesitan las empresas³⁷), las situaciones de aprendizaje tienen que estar situadas y ser significativas

³⁶ Véase MARTÍN PERIS (2008).

³⁷ Somos conscientes de que nos estamos refiriendo a las empresas de forma general y que cada sector de actividad, así como cada empresa, tiene sus propias necesidades en función de los puestos

para que el aprendiente pueda usar la lengua de forma contextualizada y significativa. Un aprendizaje es significativo (cf. AUSUBEL, 1976) cuando se relacionan los conocimientos previos con los nuevos adaptándolos al contexto, cuando lo que estamos haciendo transforma nuestro conocimiento. La cognición situada es aquella que forma parte y es producto de la actividad, del contexto y de la cultura. El andamiaje, por su parte, tiene que entenderse como las ayudas que tanto el docente como el resto de los estudiantes proporcionan a los demás; son puentes tendidos que permiten resolver problemas con la ayuda de los demás, problemas que no se hubieran podido resolver de forma solitaria. Además, aprender de forma cooperativa —realización de varias tareas en grupo, de manera equitativamente responsable para alcanzar un mismo objetivo³⁸— disminuye la ansiedad, aumenta la motivación, mejora la autoimagen y desarrolla actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua (cf. CRANDALL, 1999), facilitando así la construcción conjunta de significados. Finalmente, el trabajo colaborativo —una misma tarea equitativamente compartida por varios estudiantes para alcanzar un mismo objetivo³⁹— promueve una serie de destrezas para aprender con los demás.

Sintetizando, el profesor competente identifica objetivos realistas, selecciona contenidos relevantes y propone actividades variadas para la consecución de esos objetivos, dará las indicaciones, instrucciones y consignas a lo largo del proceso para saber qué tarea final y qué subtareas espera de los estudiantes. En función de la retroalimentación que recibe de los mismos y de sus propias reflexiones irá ajustando las secuencias didácticas, que serán, por dicha razón, abiertas.

Utilizaremos para ello la metodología⁴⁰ activa que comprende, entre otros aspectos, los cuatro tipos de aprendizaje: significativo, colaborativo, cooperativo y autónomo que posibilitan el despliegue de un abanico de destrezas lingüístico-comunicativas y favorecen la motivación de los estudiantes.

3.1. Planificación de una situación de aprendizaje: el ejemplo del estudio de caso

Como acabamos de mencionar, una situación de aprendizaje es aquella que está finalizada, es decir, que el aprendiz sabe lo que tiene que hacer y encuentra sentido a lo que está haciendo. Además, se le dan directrices para saber cómo hacerlo. Por último, tiene que ser motivadora y útil, es decir, que presenta situaciones similares a las que se encontrará (con las que se enfrentará) en el desarrollo de su «oficio». Partimos de la premisa de que la realización de tareas finales llevará al estudiante a desarrollar sus competencias.

¿Por qué el estudio de caso nos parece una técnica adecuada como situación de aprendizaje? Por las razones que se detallan a continuación: a) el estudio de caso es algo generalizado en las empresas de diferentes sectores de actividad; b) genera conocimiento del sector dado (realidad social, cultural y empresarial); c) se usa la lengua «general» y de especialidad; d) desarrolla la capacidad de análisis; e) se toman decisiones puesto que hay que jerarquizar los problemas planteados en el caso; f) se plantean alternativas a un problema dado; g) se desarrolla el espíritu crítico. Algunos autores como AGUIRRE

de trabajo y del departamento en el cual está inserto el mismo, pero volviendo a la concepción de competencia, se trata de proponer algo que pueda servir de base a actuaciones posteriores.

³⁸ Véanse los trabajos de GIL MONTOYA, BAÑOS NAVARRO, ALÍAS SÁEZ y GIL MONTOYA, 2007; GUTIÉRREZ DEL MORAL, 2009.

³⁹ Véase por ejemplo BARKLEY, CROSS & HOWELL MAYOR, 2007.

⁴⁰ Véanse los trabajos de GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2001, 2002; CABRÉ y GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006; AGUIRRE BERTRÁN, 2012.

BERTRÁN (2012) consideran el estudio de caso como una técnica sistémica. Por nuestra parte, en un trabajo anterior (GUTIÉRREZ & PUJOL BERCHÉ, 2015) hemos considerado que el estudio de caso tiene tres características fundamentales: es heurístico —indagación, descubrimiento y búsqueda de investigaciones mediante diferentes métodos—, procesual —búsqueda, clasificación y recopilación con una intención dada— y consensual —acuerdo por consentimiento de todos los miembros—, propiedades que hacen de él una técnica muy completa para el aprendizaje tanto de la lengua (competencias sociolingüísticas), como del mundo del trabajo (competencias profesionales).

Desde el punto de vista didáctico, el estudio de caso⁴¹ forma parte de las metodologías activas puesto que se trata de un aprendizaje por contenidos (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE)⁴²). Igualmente se realiza un trabajo interdisciplinar con la reactivación de conocimientos sobre marketing, recursos humanos, publicidad (asignaturas de aplicación de las carreras de LEA) y se lleva a cabo un trabajo inductivo de generación de hipótesis, ampliamente utilizado en las empresas. A esto se añaden la integración de todas las destrezas, el intercambio transaccional entre personas y el acercamiento a la realidad social (al área geográfica de la lengua motivo de estudio).

Desde el punto de vista de la lingüística, hemos mencionado más arriba que el futuro profesional va a enfrentarse con textos con los que va a tener que trabajar, que proceden de los discursos que se producen en la comunidad de prácticas hispanohablante con una cultura discursiva dada y que se producen/se reciben en situaciones de comunicación determinadas. Hay que saber, por lo tanto, en qué eventos de comunicación participan los profesionales (cf. MARTÍN PERIS, SABATER & GARCÍA SANTA-CECILIA, 2012). Si tomamos como punto de partida los eventos de comunicación en la comunidad de prácticas hispanohablante, podemos decir que estos pueden ser orales y escritos, tanto de recepción como de producción, así como interacciones. Los futuros profesionales tienen que⁴³: leer y escribir informes, hacer presentaciones eficaces, solucionar problemas, tomar decisiones, negociar, estudiar estrategias de otras empresas, animar y/o participar en reuniones, etc. Todos los eventos de comunicación obedecen a unas reglas, aunque no sean eventos ritualizados como un debate, y los miembros de la comunidad las conocen. Lo que se pretende, por lo tanto, con las situaciones de aprendizaje, es que los aprendientes las conozcan.

Sabemos que en la actualidad no disponemos de un corpus de español de los negocios⁴⁴, pero damos por descontado que es complejo, variado, múltiple y que los profesionales manejan textos con grados de especialización diferentes: (altamente) especializados, temáticamente especializados y divulgativos para seguir con la clasificación propuesta por CABRÉ & GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006. Así pues, «los lenguajes especializados se consideran como productos predominantemente verbales, de registros comunicativos específicos, que tratan temas propios de un ámbito o de especialidad, que representan convenciones y tradiciones retóricas o estilísticas y que dan lugar a clases textuales determinadas» (CABRÉ, 2003: 22).

⁴¹ Véase SABATER (2011).

⁴² En inglés: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL).

⁴³ Lista obviamente no exhaustiva.

⁴⁴ La Fundación Comillas en Santander está trabajando en ello. Actualmente dispone ya de un corpus relativamente abundante del sector bancario.

Proponemos como ilustración de una situación de aprendizaje el estudio de caso, en forma de una secuencia didáctica con cuatro fases diferenciadas: I. Fase plenaria dirigida; II. Fase de reconocimiento grupal; III. Fase de uso de las destrezas cruzadas y toma de decisiones; IV. Fase Final: exposición soluciones.

3.1.1. Primera fase: plenaria dirigida

La primera fase consiste en una fase plenaria (toda la clase). En la misma se presenta el caso, que puede ser real o ficticio. Tomamos como ilustración el siguiente caso (ficticio) del sector enológico y empresarial (esquema número 2), acompañado por una serie de notas históricas que contextualizan la empresa (esquema número 3), la composición de la plantilla (esquema número 4) y los problemas con los que se enfrenta (esquema número 5). El protagonista es pues una cooperativa catalana real a la cual le hemos cambiado el nombre – Garriga- y el contexto es el cooperativo catalán y español.

Esquema número 2

Caso del sector agroalimentario

La cuestión de la internacionalización de las empresas

¿Cómo pasar de una empresa local, situada en Cataluña, a una empresa globalizada?

La cooperativa española Garriga, que reúne agricultores y viticultores de la comarca del Alto Ampurdán, desea internacionalizarse porque tiene graves problemas para seguir existiendo.

Esquema número 3

Notas históricas

La cooperativa fue fundada en 1976 por 10 agricultores propietarios de viñedos de un pueblecito situado cerca de Figueres. Hace veinte años consiguieron que el Ministerio de Agricultura les concediera el label de DO (denominación de Origen).

El 70 % de las cepas sobrepasan los 50 años. Entre las variedades negras se encuentran Garnacha Negra, Samsó, Merlot, y entre las blancas Garnacha Blanca y Roja, Macabeo y Moscatel. Tiene una producción aproximada anual de 1.200.000 kilos de uva, con los cuales se producen unos 800.000 litros de vino.

Inicialmente era una bodega tradicional que solo ofrecía vino a granel. Luego se transformó en una bodega innovadora que combina la venta a granel con la de vinos envasados (Bag in Box) y embotellados, los cuales muestran una demanda creciente. Se adaptaron posteriormente las instalaciones a necesidades cambiantes, supervisando cada fase del proceso de elaboración vinícola y se creó una sala subterránea de crianza del vino equipada con barricas y botas de roble francés.

Esquema número 4

Plantilla

Actualmente, la cooperativa cuenta con 50 miembros y un total de 225 hectáreas. La plantilla que trabaja en la bodega está formada por 5 personas: un enólogo (a tiempo parcial), un administrador, un encargado de la bodega, un auxiliar administrativo y un vendedor.

Esquema número 5

Problemas con los que se enfrenta

Los aspectos relativamente poco problemáticos son:

- el conflicto de intereses que pueden haber entre los distintos viticultores que forman parte de la cooperativa.
- La inconstante calidad del producto
- Los problemas logísticos y de transporte

Otros problemas mayores son:

- La falta de liderazgo
- El tamaño insuficiente de la cooperativa
- El poder de negociación frente a distribuidores
- La falta de imagen corporativa
- La escasez de recursos financieros

Ofrecemos también una serie de indicaciones para que puedan buscar información complementaria que les permita conocer mejor el sector. Entre la misma: el número e importancia de las cooperativas en España, el peso de las cooperativas en el PIB español, el funcionamiento de las cooperativas, los problemas con los que se enfrentan las cooperativas y la internacionalización de las empresas españolas. Damos asimismo una serie de sitios web⁴⁵ para que puedan completar las informaciones con datos

⁴⁵ Confederación española de cooperativas de trabajo asociado: <http://www.coceta.coop.es>
Cooperativas agro-alimentarias en España: <http://www.agro-alimentarias.coop.es>
Registro de Sociedades Cooperativas, Sociedades Laborales y Fundaciones Laborales: http://www.empleo.gob.es/es/sec_trabajo/autonomos/economia-soc/Regsociedades/
Normativa de cooperativas en Cataluña: http://empresaiocupacio.gencat.cat/es/treb_ambits_actuacio/_treb_economia_cooperativa/treb_recurso/treb_normativa/_treb_normativa_cooperatives/
Internacionalización de empresas: <http://www.emprendedores.es/gestion/comercio-exterior/como-internacionalizar-tu-empresa>
Instituto de Comercio Exterior: <http://www.icex.es>
Real Instituto El Cano: <http://www.realinstitutoelcano.org>
Círculo de empresarios: <http://circulodeempresarios.org/>
Escuelas de negocios: Esade: <http://www.esade.edu/web/eng/>; IE: <http://www.ie.edu/>; EADA <http://www.eada.edu/>.

Asociación de ejecutivos de cooperativas: <http://www.ejecutivos.coop>.

complementarios. Todas estas informaciones complementarias no son sino pistas que consideramos pueden ayudar a los estudiantes en sus búsquedas a partir del análisis del caso en cuestión. Volveremos sobre ello más adelante, cuando abordemos la segunda fase.

El objetivo más importante de esta primera fase es, por lo tanto, identificar los problemas para poder jerarquizarlos. Para ello hay que estudiar, analizar y contextualizar el caso en la zona geográfica tomando en consideración la situación actual de España en general, y, en particular, del sector vitícola, del funcionamiento de las cooperativas del sector agroalimentario y la internacionalización de las empresas. Los estudiantes deben analizar las diferentes variables que describen la situación, detectar los puntos fuertes y débiles de la cooperativa para poder jerarquizar los problemas.

3.1.2. Segunda fase: reconocimiento grupal

La constitución de los grupos depende de la configuración de las clases en cuanto al número de estudiantes. En nuestro ejemplo, se constituyeron cuatro grupos formado cada uno de ellos por cuatro o cinco estudiantes, lo que permite un verdadero trabajo cooperativo y de colaboración (reparto de tareas, lluvia de ideas, prioridades, etc.). Nos interesaba trabajar, a partir de la información complementaria proporcionada y de aquella que los grupos buscarían, tanto la dimensión vertical de los discursos, centrada en la relación entre el emisor y el receptor, como la dimensión horizontal, basada en los componentes temáticos⁴⁶, para dar así cabida a diferentes grados de especialización, haciendo nuestra la metáfora de CABRÉ (2003, 2010): entrar en la casa por puertas diferentes.

Como se ha mencionado anteriormente, queríamos trabajar tanto competencias profesionales como lingüístico-discursivas. Entre las primeras, destacaremos el conocimiento del sector español de las cooperativas, del sector agroalimentario, el conocimiento de otras empresas del mismo sector y la reactivación de conocimientos técnicos⁴⁷ que han sido impartidos en otras lenguas (francés e inglés). Entre los segundos, encontramos la interpretación de datos estadísticos y económicos⁴⁸, la lectura de diferentes fuentes de información según grados de especialización diferentes y la propuesta (oral y escrita) de alternativas de internacionalización.

De la información complementaria dada, los estudiantes tienen que jerarquizar la información, contrastarla en función de las diferentes fuentes. Tienen que orientar sus pesquisas, en lo concerniente al protagonista —la cooperativa Garriga— hacia: a) las cooperativas, la calidad del vino, la producción en términos de cantidad, los problemas actuales de plantilla, la reorganización de la misma, la profesionalización de sus empleados, etc. En cuanto al entorno —el contexto socioeconómico—, sus búsquedas deben orientarse sobre todo hacia la zona geográfica en la cual está ubicada la cooperativa y hacia qué país o países debe internacionalizarse a corto, medio o largo plazo. Se proporcionan para ello, como hemos mencionado unas líneas más arriba, diferentes fuentes de información (principalmente páginas web informativas, páginas institucionales, escuelas de comercio en las cuales pueden encontrar estudios de caso, etc.), según el grado de especialización de las mismas con el objetivo de que los estudiantes tuvieran en cuenta la diversidad de

Confederación española de organizaciones empresariales: <http://www.ceoe.es/>

⁴⁶ Véanse las propuestas de CALVI (2006, 2010) para el sector turístico.

⁴⁷ Conocimientos técnicos que no necesariamente posee el profesor de español de los negocios.

⁴⁸ En el mundo de los negocios, la interpretación de datos estadísticos es fundamental. En un trabajo anterior (PUJOL BERCHE, 2010) pusimos de manifiesto cómo los estudiantes se enfrentan a los mismos en periódicos divulgativos del sector de la economía.

fuentes para analizar de la mejor manera posible el caso, buscar el problema y encontrar soluciones al mismo.

Dicho de otro modo, tratamos de que tomen conciencia de la multimodalidad de textos y de documentos, de los diferentes tipos de lectura que pueden hacer y del tratamiento de la información en lenguajes de especialidad (temáticamente especializados). Así, se insiste en los diferentes itinerarios de lectura que se deberán realizar según los objetivos diferenciados y también en cómo abordar los abundantes enlaces hipertextuales de los documentos web, puesto que las referencias que hemos proporcionado a los estudiantes son esencialmente direcciones de páginas en Internet. Se dan instrucciones claras y consejos pertinentes para que el estudiante saque el mayor provecho de sus búsquedas. Por ello, nos pareció fundamental especificar, con las propias palabras de BONILLA, las características de la lectura de las páginas web: «la actitud del lector web es la de un usuario en un autoservicio» (BONILLA, 2014: 323) puesto que, a diferencia del lector de textos impresos, cuya lectura es lineal, el lector de páginas web practica una lectura navegacional. Si desde el punto de vista de los géneros textuales impresos, la superestructura de los textos ayuda al lector para la constitución de la tipología de los mismos, la página de inicio de un sitio web proporcionará una visión global de la estructura del mismo, permitiendo al lector la identificación del menú de navegación y enlaces. La «irrupción de Internet y la multimodalidad textual han trastocado los modelos tradicionales, creando nuevos géneros y modificando los existentes» (CALVI, 2010: 14). Frente a la página de inicio, el lector web podrá identificar en el primer momento la «familia de género» (CALVI, 2010) a la que pertenece el sitio (institucional, comercial, legal, organizativo, etc.), y luego, los enlaces hipertextuales que le permitirán obtener la información deseada.

Aunque hay estudios, como los de NIELSEN (2006), que demuestran que los internautas «escanean» las páginas web creando así un patrón de lectura en forma de «F», se propone hacer diferentes lecturas de las páginas consultadas, cada una de ellas con objetivos diferenciados (CICUREL, 1991). La primera con una perspectiva globalizada de la misma (lectura en diagonal, hojeada o «skimming»), utilizando estrategias de eliminación y selección con el fin de identificar las pestañas del menú de navegación y los hipervínculos de interés. La segunda lectura podría hacerse de forma focalizada (buscar datos específicos) para encontrar y extraer las informaciones pertinentes y relevantes con el fin de generar propuestas de resolución. También se podría llevar a cabo una lectura intensiva, una vez «elegido» el documento que nos parece más interesante para extraer la información necesaria.

3.1.3. Tercera fase: uso de las destrezas cruzadas y toma de decisiones

El trabajo grupal es de gran importancia y riqueza. Mientras que los estudiantes toman decisiones sobre cómo resolver el problema y van escribiendo posibles líneas de actuación en función de lo que han ido leyendo en la segunda fase de la secuencia didáctica, el trabajo del docente consiste en dar pistas, en orientar algunas posibilidades, en proponer correcciones lingüísticas (solicitadas, la mayor parte de las veces, por los propios estudiantes). Su rol, en esta fase, es polivalente, marcado por una relación de tipo igualitario con los dicentes. Es un mediador entre los diferentes grupos de trabajo, ayuda a cada uno de ellos a elegir entre las diferentes opciones (en nuestro caso, el primer país en el cual la cooperativa va a internacionalizarse), subraya las decisiones que cada grupo ha tomado en cuanto a la plantilla, observa cómo los individuos de cada grupo van apuntando lo que les parece más importante, precisa cuestiones léxicas o da indicaciones sobre posibles formulaciones (cuestiones de fraseología); facilita, en definitiva, el aprendizaje.

Desde el punto de vista de los estudiantes, se trata de encontrar propuestas de actuación y recomendaciones para poder tomar decisiones (cf. GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2002). Los estudiantes, en esta fase, toman decisiones importantes. La primera de ellas es que antes de exportar conviene llevar a cabo una serie de modificaciones en cuanto a la plantilla y en cuanto al producto. En el primer caso, se impone la profesionalización tanto de un gerente, que pueda desarrollar estrategias de liderazgo, como de un enólogo, capaz de mejorar los productos. También se pone en evidencia la necesidad de contar con un vendedor experto que conozca los países a los cuales se quiere exportar. La segunda decisión concierne a la calidad del vino y al aumento de la producción yendo a buscar a otros viticultores para que puedan formar parte de la cooperativa. Consideran que es fundamental incrementar la cohesión social de los miembros de la cooperativa con el fin de mejorar la actividad y, de este modo, los resultados. Otra decisión importante se refiere, obviamente, a la elección del país al cual se quiere ir y las razones subyacentes a esta elección.

Uno de los grupos decide que la empresa tiene que internacionalizarse primero en países mediterráneos como Grecia, Croacia y Macedonia porque, por ejemplo, Croacia es el cuarto país consumidor de vino (Croacia cuenta con solo 2.107 millones de habitantes, pero cada uno de ellos consume 41,5 litros de vino anuales). El precio del vino será relativamente bajo (4,10€ la botella) porque el poder adquisitivo de este país es bajo. Otras decisiones importantes se relacionan con las diferentes estrategias de promoción, por ejemplo, participar en ferias para que el mercado español conozca los productos de la cooperativa. Mencionan ferias específicas como la Feria Enomaq (tiene lugar en Zaragoza del 21 al 24 de febrero de 2017), la Feria FENAVIN (tiene lugar en Ciudad Real del 9 al 11 de mayo de 2017) o el Salón de Gourmets (tiene lugar en la capital española del 24 al 27 de abril de 2017) y la cooperación con guías turísticas y Oficinas de turismo en los países europeos elegidos.

3.1.4. Cuarta y última fase: exposición soluciones

La cuarta y última fase es la exposición de soluciones. Dicho de otra forma, cada grupo tiene que llevar a cabo una presentación oral (evento comunicativo muy usual en las empresas) de las decisiones tomadas (en la fase precedente) y de las propuestas que harían a la cooperativa Garriga. La tarea final es pues la exposición de soluciones para internacionalizar la empresa. Esta fase se propone alcanzar dos objetivos fundamentales. El primero de ellos es la exposición concreta de cada una de las propuestas y, el segundo, barajar los pros y contras de cada una de ellas para poner de relieve si son coherentes, razonables y viables⁴⁹.

Sin ninguna duda, todos los grupos se implicaron en la tarea final que se les pedía, se dieron cuenta del dinamismo que representa el estudio de casos y fueron capaces de proponer alternativas forjadas a partir de la realidad. De las diferentes propuestas hechas por cada uno de los cuatro grupos se puso en evidencia, en primer lugar, que antes de salir al extranjero la cooperativa debía solucionar problemas internos como la falta de liderazgo, la organización de la misma o la calidad del vino. Los estudiantes tomaron conciencia de la importancia del sector, de la competencia con otros productores de vino, países como

⁴⁹ Fase de evaluación de las propuestas, aunque sin implementación de las mismas, según el modelo propuesto por AGUIRRE BERTRÁN (2012). Salvo en la formación continua, en la que los estudiantes son ya profesionales, la puesta en marcha de las soluciones no puede llevarse a cabo en este tipo de cursos.

Francia o Italia o incluso los Estados Unidos. Los estudiantes fueron capaces, gracias a las búsquedas de información complementaria, de argumentar sus propuestas.

Por falta de espacio, no podemos detenernos en ilustrar las presentaciones orales asistidas por ordenador de los cuatro grupos, lo que sí podemos afirmar es el grado de profesionalismo con el cual se hicieron. Se puso en evidencia cómo reactivaron los conocimientos adquiridos a lo largo de los cinco años de formación, cómo demostraban tener las competencias profesionales suficientes para abordar el mundo «real» del trabajo (el oficio que van a desempeñar en los próximos meses). Lo convincente de cada una de las propuestas y la seguridad con la que manejaban datos, propuestas y, en definitiva, la lengua española.

4. CONCLUSIONES

Hemos mostrado a lo largo de nuestro estudio, cómo la competencia específica clave del profesor de español de los negocios que consiste en organizar situaciones de aprendizaje es no solo una aptitud para movilizar recursos cognitivos que le permiten seleccionar y combinar lo que desea someter a los estudiantes mediante una situación de aprendizaje sino que permite, al mismo tiempo, una estrecha relación de enseñanza/aprendizaje entre él/ella y sus estudiantes porque lo que se les plantea está, entre otras propiedades, contextualizado. Dicha contextualización rinde posible, a partir de las necesidades detectadas de los estudiantes (en nuestro caso, futuros profesionales que utilizarán el español como herramienta de trabajo), un aprendizaje significativo, cooperativo y colaborativo por parte de los mismos. Al ser significativo, la secuencia didáctica, que ha consistido en planificar y desarrollar un estudio de caso (que no es sino una simulación de un evento de comunicación de la comunidad de prácticas hispanohablantes), ha provocado el uso de la lengua de forma contextualizada, ha activado conocimientos previos (no sólo lingüísticos, sino sobre todo profesionales) y, lo más importante, ha desencadenado una comunicación pragmática especializada gracias al despliegue de habilidades lingüísticas, profesionales y sociales.

En definitiva, una situación de aprendizaje contextualizada obliga al docente a: decidir qué quiere que sus estudiantes aprendan, b) «poner orden» en un corpus, c) dar consignas claras e instrucciones precisas. Por otra parte, una situación de aprendizaje contextualizada permite al discente: a) el uso de la lengua en contexto, b) la toma de conciencia de la tipología textual diversificada en un sector dado, c) estar atento a los diferentes aspectos lingüísticos, (socio)culturales, profesionales, d) una comunicación pragmática especializada y e) el despliegue de habilidades profesionales.

Si hemos dicho que el caso permite vincular la teoría con la práctica, los estudiantes han sido capaces de aprender a conceptualizar un problema, es decir, han podido formular operativamente los conceptos clave (de promoción, de gestión, de recursos humanos, de internacionalización) que se deducen del caso. Los estudiantes se dieron cuenta de lo que representa una cooperativa, de la importancia de que la plantilla sea lo más profesional posible, de la dificultad de encontrar una solución sin barajar diversas posibilidades y de las consecuencias que cada decisión origina. A través de la planificación de una situación de aprendizaje, el docente competente ha permitido a los estudiantes que estén preparados para afrontar situaciones similares en la vida real profesional. Dicho de otro modo, podrán transferir —en eso consisten las competencias— el proceso llevado a cabo en clase a su futura vida profesional «real».

Hemos observado además que se ha desarrollado el espíritu crítico puesto que han sido capaces de comparar las diferentes propuestas realizadas y analizarlas para ver si eran coherentes y viables. En otras palabras, han podido relacionar, para cada una de las alternativas, los diferentes aspectos de las mismas y ver las consecuencias de un elemento en función de otro. Han sabido tomar decisiones, es decir, han sabido elegir aquella opción que les parecía mejor entre otras muchas. Y lo han hecho con criterio. ¿Por qué? Porque han tomado el estudio de caso como un proceso de diagnóstico e intervención en su futuro trabajo y no como un «simple ejercicio para practicar el español». Ahí radica la diferencia entre una «situación de comunicación» y una «situación de aprendizaje», que es lo que como docentes hemos planteado a nuestros discentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE BERTRÁN, B. 2012. *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.

ARROYO, E. 2008. « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVII, 1: 80-89.

AUSUBEL, D. 1976. *Psicología educativa*. México: Trillas.

BARKLEY, E.; CROSS, K.P. & HOWELL MAYOR, C. 2007. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata

BONILLA, S. 2014. «Escritura web». In MONTOLÍO, E (dir.). *Manual de escritura académica y profesional*, Vol. II: pp. 319-358. Barcelona: Ariel

CABRÉ, M.T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.

CABRÉ, M.T. 2003. *Terminología y textos especializados*. Barcelona: PPU.

CABRÉ, M.T. 2010. «Sobre la difusa y confusa noción de lo especializado». In GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. y RODRÍGUEZ DEL BOSQUE, I. (ed.). *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*. Cizur Menor: Editorial Aranzadi, 33-40.

CABRÉ, M.T. & GÓMEZ DE ENTERRÍA J. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

CRANDALL, J. 1999. «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos». In ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas, pp. 243, 264.

CALVI, M.V. 2003. «El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos». In *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos: CIEFE*. Ámsterdam, Consejería de Educación, 107-122
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm> (consultado el 3 de marzo de 2015).

CALVI, M.V. 2006. *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: ArcoLibros.

CALVI, M.V. 2010. «Los géneros discursivos en la lengua del turismo». *Ibérica*, 19: 9-32.

CICUREL, F. 1991. *Lectures interactives*. Paris : Hachette.

EQUALS (en prensa). *Parrilla del per I del profesor de idiomas*, versión 0.44
<<http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es>>.

GIL MONTOYA, B.; BAÑOS NAVARRO, A. & GIL MONTOYA, M.D. 2007. Aprendizaje cooperativo y desarrollo de competencias. *7ª jornada sobre aprendizaje cooperativo organizada por los grupos GIAC de la UPC y GREIDI de la UVA*
<<http://giac.upc.es/JAC10/07/30.pdf>> (consultado el 14 de septiembre de 2014).

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (coord.). 2001. *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. 2002. *La comunicación escrita en la empresa*. Madrid: Arcolibros.

GUTIÉRREZ, P. & PUJOL BERCHÉ, M. 2015. «El estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico». *In El español lengua de la comunicación profesional. Artículos seleccionados del V Congreso Internacional de Español para Fines específicos (CIEFE)*. Ámsterdam: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejería de Educación, 135-145 <<http://www.mecd.gob.es/paisesbajos/publicaciones-materiales/publicaciones.html>>.

GUTIÉRREZ DEL MORAL, M.J. 2009. «El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas». *In II Congreso Internacional Uninvest'09*, Universidad de Girona, 12 y 13 de noviembre de 2009 <<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1956/217.pdf?sequence=1>> (consultado el 14 de septiembre de 2014).

INSTITUTO CERVANTES. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva <<http://www.cervantes.es/>>.

INSTITUTO CERVANTES. 2007. *Portafolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI)*.

INSTITUTO CERVANTES .2011. *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?*

INSTITUTO CERVANTES. 2012. *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. Madrid: Dirección académica
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf>.

INSTITUTO CERVANTES. 2013. *Utilidad de la Parrilla del perfil del profesor de idiomas (European Profiling Grid for Language Teachers, EPG)* <<http://egrid.epg-project.eu/es/>>.

INSTITUTO CERVANTES. 2014. *Perfil europeo del Profesor de Lenguas. Un marco de referencia*. Madrid: Instituto Cervantes.

LÉRAT, P. 1995. *Les Langues spécialisée*. Paris: P.U.F.

MARTÍN PERIS, E. (dir.). 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes <http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/>

MARTÍN PERIS, E.; SABATER, M. LI. & GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. 2012. *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.

NARCY-COMBES, M.-F. 2005. « Quelle recherche didactique pour la filière LEA ? ». *ASp*, 47-48 : 155-163.

NARCY-COMBES, M.-F. 2008a. « L'anglais de spécialité en LEA : entre proximité et distance, un nouvel équilibre à construire ». *ASp*, 53-54 : 129-140.

NARCY-COMBES, M.-F. 2008b. « Conflits de représentations et adaptation des dispositifs d'enseignement/apprentissage ». *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVII (1) : 32-50.

NARCY-COMBES, M.-F. y BELAN, S. 2011. « Accompagnement et innovation : quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride ». *Mélanges CRAPEL* n°32: 85-99.

NIELSEN, J. 2006. *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*. <<http://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content/>> (consultado el 15 de febrero de 2015).

PASTRÉ, P. 2011. *La didactique professionnelle*. Paris: PUF.

PERRENOUD, Ph. 2001. «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología educativa*, XIV, 3 : 503-523.

PERRENOUD, Ph. 2012. *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF.

PUJOL BERCHÉ, M. 2003. « Le professeur, élément clé dans la qualité de l'enseignement ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, 22, 1: 40-53.

PUJOL BERCHÉ, M. 2010. «Estudio comparativo del discurso económico de divulgación científica en dos periódicos españoles». In VERA, A.; MARTÍNEZ, I. & SIERO CASQUERO, A. (eds.). *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE: El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas, Fundación Comillas y ASELE, Vol. II: 851-867.

PUJOL BERCHÉ, M. 2013. «¿Qué competencias hay que desarrollar en las carreras de Lenguas Extranjeras Aplicadas?». *Comunicación presentada en la I Jornada de estudio de Didáctica del español para fines específicos*, eje REDESC del CRIIA, EA 369, Universidad Paris Nanterre e Instituto Cervantes, París 13 de diciembre.

RAULT, D. 2014. « Observation de pratiques didactiques en LEA ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII, n° 1: 109-122.

SABATER, M. LI. 2011. «La simulación de casos una actividad útil y eficaz en las clases español para uso profesional» In *El español de las profesiones. Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines específicos*. CIEFE, Ámsterdam: Consejería de Educación, 132-149.

Noemí RÁMILA. Las características socio profesionales y culturales como elemento de la identidad profesional del docente ELE en Francia

Université Paris Nanterre
noemi_ramila@yahoo.es

Resumen:

Este estudio quiere ser, por una parte, una aportación a las investigaciones en identidad profesional y por otra, una respuesta a la falta de investigaciones sobre los profesores ELE en Francia. Así, el presente artículo responde a la necesidad de determinar las características de este grupo profesional. Nos interrogamos acerca de cuáles son las condiciones laborales (estatus, tipo de contrato, valoración...), sobre la formación académica y en ELE; y sobre si hay alguna diferencia entre los profesores nativos y no nativos. Para responder a estas preguntas, se ha llevado a cabo una encuesta, contestada por 119 profesores de español en Francia.

Los resultados del análisis muestran que el sector está feminizado, cuenta con profesionales de un nivel educativo alto, aunque con tendencia al pluriempleo. Por otro lado, aunque en general el nivel de satisfacción/valorización es alto, los resultados apuntan a una correlación entre falta de formación en ELE e insatisfacción profesional.

Palabras clave:

identidad profesional, características socio-profesionales, *habitus*, profesionalización.

Résumé :

L'objectif de notre étude répond au besoin de déterminer les caractéristiques de l'enseignant d'espagnol en France, lorsque l'on a constaté un manque d'études. Ce faisant, notre étude s'inscrit dans le cadre des recherches dédiées à l'identité professionnelle des enseignants. Nous voudrions savoir quelles sont les conditions de travail des enseignants d'espagnol en France (leur statut, le type de contrat, la valorisation professionnellement, etc.), quels sont leur parcours académique et leur formation spécifique en espagnol. En dernier lieu, nous voudrions savoir s'il y a de différences entre les enseignants natifs et non natifs par rapport aux variables analysées. Afin de répondre aux questions, on a réalisé une enquête par questionnaire, dont nous avons reçu 119 réponses d'enseignants d'espagnol en France.

Les résultats de l'analyse montrent que le secteur est fortement féminisé. En outre, malgré le haut niveau d'études des enseignants, il y a une tendance vers le cumul d'emploi. Dernièrement, les résultats soulignent un lien entre le manque de satisfaction des enseignants au travail et une faible formation en enseignement spécifique d'espagnol langue étrangère.

Mots-clés :

Identité professionnelle, caractéristiques socioprofessionnelles, *habitus*, professionnalisation.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien el concepto de *identidad profesional* es difícilmente definible (CLARK, 2013), algunos autores (MORGAN, 2005; BEIJAARD *et al.*, 2003) coinciden en la importancia del análisis de las condiciones laborales de los profesores en su estudio. Otro elemento clave es la cuestión de ser hablante nativo o no de la lengua meta (MOUSSU et LLURDA, 2008; DERIVRY-PLARD, 2004). Así, se trata de estudiar las circunstancias culturales y socioeconómicas de estos trabajadores y su influencia en la identidad profesional.

Consideramos que las condiciones socio-económicas de los profesores de español en Francia no han atraído el interés hasta el momento, a pesar de ser un tema de gran ayuda para el desarrollo de la profesión (BOURDONCLE, 1991). Por ello, y debido al interés creciente que esta noción suscita (NORTON & TOOHEY, 2011), nuestro artículo quiere ser una contribución a este campo.

En el presente estudio, nos basamos en una encuesta realizada en 2010 a la cual respondieron 119 profesores de español en Francia. Los resultados del análisis muestran que las estrategias de los profesores referidas a la búsqueda de empleo difieren dependiendo de si se trata de profesores locutores nativos o profesores locutores competentes. Estos datos se explican por la influencia del *habitus* (BOURDIEU, 1980), diferente en cada grupo de profesores por haberse socializado en países y culturas distintas (DERIVRY-PLARD, 2004; GRIFFIN 2014).

A continuación, presentamos el marco teórico en el que se explica en primer lugar el término *profesional*, para seguidamente esclarecer la noción de *identidad profesional*. Después, aclararemos los términos *profesor nativo/profesor no nativo* y su relación con el *habitus*. Finalmente, y tras presentar la metodología y los datos, explicaremos nuestros resultados. En estos últimos se destacan la feminización de la profesión y la alta cualificación de los profesores encuestados. También se muestra la tendencia a la falta de valorización en el trabajo de los profesores con menor formación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Los términos *profesional* y *profesionalización*

El número creciente de estudios dedicados a la identidad en la actualidad en los diferentes campos de investigación, atestigua el gran interés que despierta esta noción (BORG, 2003, NORTON & TOOHEY, 2011). Sin embargo, quizás derivado también de que la identidad forma parte de los «términos viajeros» entre las diversas disciplinas y teorías, este concepto no resulta de fácil definición. Por ello, se impone la necesidad de aclarar qué es la identidad, y más precisamente la identidad profesional. Así, comenzaremos por intentar aclarar los términos *profesional* y *profesionalización*.

El adjetivo *profesional* deriva del verbo *profesare* latino, que significa «hacer públicas unas creencias». Si en su origen tiene connotaciones religiosas, será Lutero el que empiece a utilizarlo con un sentido dogmático, pero desnudándolo de sus matices ascéticos (WANJIRU, 1995: 192). Según LUTERO, el trabajo profesional no solo es el verdadero camino a la salvación, sino que también es un deber para con los semejantes. Así, a pesar de que Lutero matiza el término y lo democratiza, el rito público seguirá estando presente, incluso en la actualidad.

El uso del término *profesional* se extiende a principios del siglo XX, con la aparición de la economía liberal, donde encontramos dos líneas de pensamiento (BOURDONCLE, 1991). En este contexto histórico, para los anglosajones, dicha expresión tiene que ver con el ejercicio de las profesiones liberales. Estas cuentan con unas características distintivas entre las que se encuentran el hecho de ser vocacionales (p. ej. la medicina), la legitimidad con la que cuentan por parte de la sociedad y el prestigio derivado de unos ingresos más o menos elevados. Por otra parte, en el contexto francés, el término *profesional* está vinculado a la pertenencia a los cuerpos de funcionariado del estado, ya que la época en la que el término se extiende está marcada por un estado jerárquico donde este grupo adquiere mucha importancia. Así, hoy en día, a diferencia de los países anglosajones donde los profesionales son relacionados con las actividades mejor remuneradas, en Francia serán sinónimo de funcionarios. Además, en la educación, el rito público se perpetúa en las oposiciones, llamadas *concours* que se dividen en el CAPES y la *Agrégation*.

Por otra parte, según BARBIER y GALATANU (2004), la profesionalización engloba una serie de procesos que transforman las competencias en los contextos de actividad. Según WITTORSKI (2008), la profesionalización articula tres momentos que habitualmente se encuentran separados: el acto de la producción o trabajo en una organización, el acto de formación y el acto de reflexión sobre las condiciones laborales. Como ejemplo, el trabajo docente diario se inscribe en el primer acto, en el segundo las formaciones de máster, y en el último, el presente artículo que es una reflexión sobre las condiciones de trabajo. Para este autor, habría tres clases de profesionalización: aquella alcanzada por los individuos, la propuesta por las organizaciones y la profesionalización por la formación. WITTORSKI señala que los organismos dedicados a la enseñanza recalcarían el carácter profesionalizante de las formaciones, con lo que también transformarían la legitimidad de estas prácticas formativas. Es decir, que solo a través de la obtención de ciertos diplomas o saberes, los individuos se verían legitimados en su búsqueda profesional. WITTORSKI agrega que esto constituye un problema a nivel identitario, pues impulsaría a la búsqueda de esta legitimación impuesta desde una organización.

La profesionalización, para WITTORSKI (2008) es el reflejo de tres intenciones sociales: en la primera, la profesionalización tiene que ver con la constitución de un grupo social autónomo (que llama la *profesionalización-profesión*); en la segunda, el término se refiere a los movimientos de los individuos en contextos de trabajo flexibles (*la profesionalización-eficacia en el trabajo*); y en tercer lugar hace referencia a un proceso de constitución profesional por medio de la formación (*profesionalización-formación*). Estos dos últimos se inscriben en un contexto marcado por las evoluciones recientes del trabajo y la formación en el que las características de un profesional son de autonomía, responsabilidad y adaptabilidad. Por ello para WITTORSKI la profesionalización se alcanza de dos maneras: a través de *fabricación* de un profesional por medio de la formación y mediante la búsqueda de la eficacia y la legitimidad de las prácticas formativas. Finalmente, el autor incide en cómo la noción que nos ocupa presenta dos caras distintas: si es vista por una organización, la profesionalización pasará por la lógica de la competencia, mientras que, para los actores, ésta se corresponde con la cualificación. Uno de los objetivos de este estudio es examinar las modalidades en las que se insertan los encuestados y analizar sus posibles diferencias o similitudes. En nuestro análisis, queremos mostrar cuál es la vía elegida por los profesores en Francia para su profesionalización, la cual se integra dentro de su identidad docente.

2.2. La identidad profesional

La noción de *identidad* utilizada por la Lingüística aplicada tiene sus raíces en la Psicología (ERIKSON) y en la Sociología (GOFFMAN). Erikson, utiliza el término identidad para lo que otros autores hasta la fecha habían llamado *self* (ver, por ejemplo, MEAD). Erikson basa su teoría en las etapas de formación de la identidad, que pone en relación con las etapas de maduración psicológica y biológica. Para este autor, cada etapa conlleva un conflicto, cuya superación es concebida como una oportunidad para alcanzar una competencia. Erikson divide la identidad en tres partes: una parte personal, una parte social y una tercera parte que da coherencia a las otras dos.

GOFFMAN también contribuyó a la popularización del término «identidad» mediante la publicación de obras como «Estigma» (1963). Este autor divide la noción en «identidad virtual» o asignada por los otros, y la «identidad real», o aquella que reconoce cada individuo. Esta identidad social o asignada será estudiada por TAJFEL (1974) en su teoría social de la identidad. Para TAJFEL, el sentimiento de pertenencia a un grupo está ligado a procesos de identificación endo y exgrupales (TAJFEL, 1974; TAJFEL & TURNER, 1986). En Sociología, la mayoría de los autores clasifican la identidad profesional como social, pues es el proceso por el cual un individuo se adscribe a un grupo. Otros autores como DUBAR (1991) reconocen sin embargo la importancia de la parte personal en su construcción. Para DUBAR (1991), la identidad profesional es la interacción de dos procesos, uno biográfico (en relación con uno mismo) y otro de socialización relacional (los intercambios con los demás). Así, la identidad profesional deja de ser solo social para convertirse en una serie de procesos relacionales entre la colectividad y el individuo o este último consigo mismo. Mediante estas interacciones, el docente examina su puesto en la sociedad, por ejemplo, en su búsqueda hacia la profesionalización.

En cuanto a su definición, BEIJAARD *et al.* (2004), tras el análisis de 22 estudios, la definen como una respuesta a la pregunta *quién soy yo*, aunque estos autores incluyen también la proyección al futuro que los individuos puedan tener. En el estudio de los profesores de lengua esta noción es descrita como un proceso dinámico en constante negociación que se realiza a través de la lengua y es dependiente del contexto (VARGHESE *et al.*, 2005).

En Francia, la identidad profesional de los profesores de lengua inglesa nativos y no nativos ha sido estudiada por DERIVRY-PLARD (2004) y GRIFFIN (2014). Según estas autoras, la identidad profesional deriva en gran parte del *habitus* adquirido por los diferentes grupos de profesores en sus países de origen. En el siguiente apartado, ofrecemos un breve repaso a la literatura de profesores nativos y no nativos.

2.3. Profesores Nativos y Profesores No Nativos: una cuestión de *habitus*

Algunos autores apuntan que uno de los presupuestos implícitos en la utilización de esta taxonomía es que se da por hecho que existen diferencias entre los dos tipos de profesores. Por lo tanto, se impone de alguna manera una clarificación de estos conceptos.

Según MOUSSU & LLURDA (2008:15), el debate profesor nativo/no-nativo no estuvo de actualidad hasta los años 80 y 90 a causa del arraigo de la creencia de que el hablante nativo es la única «reliable source of linguistic data» (CHOMSKY 1965, citado por MOUSSU & LLURDA, 2008: 315). En 1985 PAIKEDAY fue uno de los primeros autores en trabajar sobre esta dicotomía. En su obra *The Native Speaker is Dead* (1985), PAIKEDAY denuncia que el hablante nativo es un constructo que existe solamente en la mente de los lingüistas y propone el cambio del término *nativo* por el de *proficient user*. Siguiendo esta línea, otros

autores han sugerido diferentes nomenclaturas como por ejemplo la de *expert speaker* (RAMPTON, 1990) o *L2 user* (COOK, 1999).

A partir del año 1992, gracias a los aportes de PHILLIPSON, comienza a surgir el interés hacia esta taxonomía, que alcanzará su punto álgido en 1999 con el establecimiento del Caucus de los profesores no nativos en la organización TESOL, además de la publicación de la obra de BRAINE. Gracias a ello, la literatura tomará en cuenta no solo las necesidades, límites y beneficios de los profesores no nativos (ver por ejemplo LAZARATON 2003; LLURDA 2004; CLARK & PARAN 2007; MOUSSU & LLURDA 2008), sino también se realizarán estudios sobre las diferencias entre profesores (MEDGYES, 1994; COOK, 1999; ÁRVA y MEDGYES, 2000; TSUI & BUNTON, 2000; BUTLER 2007).

LLURDA & HUGUET (2003: 3) sugieren que una limitación en estos estudios está relacionada con el hecho de «that research on the topic has been conducted mainly in North America». En Europa, si bien el interés es cada vez mayor, las investigaciones se centran sobre todo en el ámbito de la enseñanza del inglés. En España, el foco de estos estudios es la percepción de los estudiantes con respecto a profesores nativos y no nativos (LASAGABASTER & SIERRA, 2002; LASAGABASTER & SIERRA, 2005), la visión que tienen de sí mismos los profesores no nativos (LLURDA & HUGUET, 2003) o incluso el análisis del discurso del docente de lengua inglesa no nativo (COTS & DÍAZ, 2005; COTS, LLURDA & IRÚN, 2008). Con respecto a los profesores de español, el interés es bastante reciente, siendo el objetivo principal las opiniones de los alumnos (ARROYO MARTÍNEZ, 2015; GOZALO GÓMEZ, 2015; RAMILA DÍAZ, 2015).

En Francia, a partir de la obra seminal de DERIVRY-PLARD (2004), las investigaciones se suceden (GRIFFIN, 2014; PLANET, 2014; CASTELLOTTI, 2014), basándose en la teoría de Bourdieu y su concepto de *habitus* para explicar las diferencias en los procesos de profesionalización de los dos tipos de profesores. Esta noción es descrita por BOURDIEU como:

Un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre (BOURDIEU, 1980 : 88-89).

Así, el *habitus* es un producto de la historia individual y social. Como no es ni mecánico ni inevitable, se desarrolla en un contexto, pero se adapta a los contextos nuevos. Sin embargo, BOURDIEU insiste en que los cambios a nivel del *habitus* no son fáciles y requieren un trabajo de repetición consciente, puesto que es un proceso de interiorización de las estructuras y valores del mundo social. BOURDIEU llama socialización al proceso por el que las estructuras del mundo social son interiorizadas por el individuo.

Tomando este concepto como referencia, para DERIVRY-PLARD (2004), PLANET (2014), GRIFFIN (2014) y CASTELLOTTI (2014) las posibles diferencias entre profesores nativos y no nativos podrían explicarse por el proceso de socialización de unos y otros. Así, los dos tipos de profesores se distinguirían por su formación y su manera de entender la profesionalización que, en el caso francés, pasaría por el funcionariado. Nosotros inscribimos nuestro trabajo en esa misma línea de investigación.

2.2. PNE y PNNE en Francia

Tradicionalmente hasta el año 1992, los profesores que trabajaban para el sistema público de educación francés debían tener la nacionalidad francesa. Con el tratado de Maastricht el sistema se abre y a partir de la sesión de 1993 con la aplicación del artículo 5 bis de la ley n° 83-634 del 13 de julio de 1983 añadido por la ley n° 91-175 del 26 de julio de 1993 sobre los derechos y obligaciones de los funcionarios, los diferentes concursos acogen a profesores venidos de los países de la Comunidad Económica Europea. A nivel de profesorado, esta apertura fue considerada como una amenaza, pues se esperaba el advenimiento en masa de profesores nativos (DERIVRY-PLARD, 2004: 50). A pesar de la reticencia inicial, el número de profesores extranjeros que decide trabajar en el país no llega a cumplir estas expectativas. La llegada de estos trabajadores tendrá una consecuencia inesperada en los estudios estadísticos anuales de la *Éducation Nationale*: la creación de la categoría *profesores nativos* para distinguirlos de los nacionales franceses. En este estudio, nos apoyaremos en esta categorización. Así, la dicotomía *profesores nativos de español* y *profesores no nativos de español* (PNE y PNNE en adelante) se relaciona con el hecho de que los profesores que han tomado parte en este estudio atestiguan tener orígenes y *habitus* diferentes.

Para poder trabajar en el sistema de la *Éducation Nationale* con un contrato de funcionario, los profesores deben pasar una oposición, bien el concurso para ser profesor en *collège*, el *CAPÉS*, o el concurso para serlo en el *lycée*, la *Agrégation*. A nivel universitario, el puesto no está sujeto a estos concursos sino a la obtención de un doctorado.

Entre 2003 y 2012, se observa una disminución en el número de puestos para los dos concursos. Si en 2003 se ofertaron 10.745 puestos para el *CAPÉS* y 3.000 para la *Agrégation*, en el año 2012, se convocan 1.000 puestos menos para la *Agrégation* y 6.000 menos para el *CAPÉS*. Estas cifras han ido en aumento a partir del año 2013, pues como consecuencia de la escasez de profesorado, la Administración Pública francesa abrió 12.435 puestos, 10.632 para los concursos externos y 1.803 para los internos, lo que significa un aumento total de +23 % de puestos para profesores.

Las estadísticas proporcionadas por la *Éducation Nationale* entre 1993 y hasta el año 2001 son relativas únicamente a los concursos de primaria y secundaria. Los informes anuales mostraban que los profesores nativos que más se presentaban y obtenían los diferentes concursos eran los de alemán e italiano, situándose los profesores de español en el tercer puesto. Por ejemplo, en los informes más recientes del año 2001, los profesores nativos de italiano que obtuvieron el *CAPÉS* fueron un 26 % del total de los admitidos, los de alemán y español representaron un 17 % y 4 % respectivamente (DERIVRY-PLARD, 2004: 54). Estas cifras nos permiten constatar que el porcentaje de nativos españoles se situaba por debajo del 10 % de los presentados, muy alejado de las expectativas generadas en 1992.

3. METODOLOGÍA

El estudio que presentamos a continuación está basado en un cuestionario en el que tomaron parte 119 profesores en el año 2010. Una parte de estos profesores fueron participantes en un seminario que tuvo lugar en el centro del Instituto Cervantes en París en el mes de junio de 2010. Además, este cuestionario fue enviado a la Asociación de Profesores de Lenguas Modernas francesa (APLV) en octubre del mismo año.

Se trata de un cuestionario en línea al que los profesores tuvieron acceso libre durante 15 días. El cuestionario consta de 9 ítems y está dividido en tres partes. En la primera se recogen los datos sociológicos de los participantes, mientras que la segunda está dedicada al análisis de la entrada en la profesión. En último lugar, los profesores consignan en qué grado se sienten valorados en su lugar de trabajo.

En cuanto al análisis del cuestionario, las preguntas sobre la valoración cuentan con un esquema de respuestas tipo escala Likert de 5, donde se podía elegir entre el continuo de las opciones «muy de acuerdo» y «nada de acuerdo». Para ofrecer una mejor comprensión de los resultados, nos centraremos en un análisis estadístico descriptivo por porcentajes. Además de la variable PNE y PNNE, hemos optado por las variables de nivel de estudios, especialidad, modalidad de búsqueda de empleo y tipo de contrato para comprender cuáles son las diferentes estrategias que utilizan los profesores para encontrar un puesto de trabajo. Estos datos nos ayudarán a comprender si existen diferencias en cuanto a su proceso de profesionalización y la adaptación o no al ámbito francés de los PNE. Los resultados son relevantes pues nos ayudan a comprender mejor la situación de docentes ELE, un tema hasta ahora solo tratado periodísticamente y sin rigor científico.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados socioprofesionales

Los resultados del cuestionario muestran que los profesores encuestados tienen entre 21 y 65 años, siendo en su mayoría mujeres (83 %). La distribución por nacionalidad arroja un porcentaje algo mayor para los poseedores de la nacionalidad española (52 %), que para los profesores de origen francés (43 %). El resto de los profesores son de origen latinoamericano (2 %) o de otros países como Alemania o Senegal (2 %). También hay un profesor que dice tener la doble nacionalidad española-francesa. La subrepresentación de profesores latinoamericanos en Francia pudiera tener su origen en el modo de captación de participantes en nuestra encuesta, en particular por el hecho de haber acudido a la APVL, a la que pertenecen sobre todo profesores de la Educación Nacional. Nos parece conveniente recordar que, a partir del Tratado de Maastricht, solamente pueden trabajar en la *Éducation Nationale* como funcionarios los ciudadanos europeos, teniendo el acceso vetado los profesores de otras nacionalidades.

Una mayoría de los profesores de nuestra encuesta dice tener como lengua materna el español (55 %), elevándose el porcentaje de usuarios competentes de español a 45 %. La mayoría de los profesores encuestados han cursado una filología (66 %), otras humanidades como la historia o la filosofía (15 %), traducción e interpretación (15 %) y en menor medida han realizado estudios científicos (5 %). En cuanto al nivel de estudios de los profesores, la mayoría dice haber realizado o estar realizando estudios de máster (40 %), o de doctorado (32 %) y en menor proporción haber estudiado o estar siguiendo cursos de licenciatura (25 %) o diplomatura (3 %). Con respecto a la formación específica ELE, el 46% de los profesores encuestados dice haberla recibido. De este porcentaje, la mayoría de profesores pertenece al grupo de PNE (80 %). Del 54 % de los profesores que no han tenido esta formación específica, un alto porcentaje pertenece al grupo PNNE (78 %). El alto nivel de estudios de los profesores y la búsqueda de una formación específica indica sobre todo en el caso de los PNE una profesionalización que buscan los actores a través de la formación. Para los PNNE, la profesionalización parece provenir de las organizaciones, es decir, a través de dispositivos como las oposiciones.

En cuanto a la valoración social o la apreciación que sienten estos profesores en su trabajo, la mayoría se sienten muy valorados (39 %), un 36 % mantiene una valoración neutra (36 %), y el 30 % dice sentirse poco o muy poco valorados. De los profesores que se sienten muy valorados, un 61 % posee una formación específica en ELE, de los que una mayoría tienen un empleo de funcionario en la Educación Nacional o en el Instituto Cervantes (61 %). Los profesores que dicen encontrarse poco valorados tienden a tener menos formación específica, atestiguada por el 33 %, y un elevado porcentaje de situación de pluriempleo (93 %). Así, la tendencia parece indicar que hay una correlación entre una formación específica escasa y una menor valoración en el trabajo, que además se relaciona con contextos de trabajo inestables.

4.2 Resultados por tipo de trabajo

En referencia al tipo de trabajo que tienen los profesores encuestados, encontramos dos grandes modalidades: el funcionariado (47 %) y el pluriempleo (53 %). Los profesores funcionarios son sobre todo profesores PNNE, mayoritariamente de nacionalidad francesa (79 %) y una pequeña proporción son PNE funcionarios del Instituto Cervantes (5 %). En cuanto a los profesores que se encuentran en posición de pluriempleo, una gran mayoría pertenece al grupo PNE (86 %).

Las estrategias de los profesores para encontrar empleo se dividen también en dos modalidades: la oposición (52 %) y en menor medida, la candidatura espontánea (27 %). Además, se encuentran estrategias diversas como puede ser la búsqueda de empleo a través de los anuncios o por medio de algún amigo. Los profesores que dicen haber encontrado trabajo por oposición pertenecen sobre todo al grupo PNNE (73 %). Al contrario, aquellos profesores que recurrieron a la candidatura espontánea son en su gran mayoría PNE (91 %).

Estos datos deben ponerse en relación con un doble proceso. Por una parte, estos resultados se relacionan con el concepto de *habitus* (BOURDIEU, 1991) que hemos explicado anteriormente. Según DERIVRY-PLARD (2004), los profesores locutores no nativos de inglés poseen un *habitus* que les acerca a los alumnos también locutores no nativos de inglés. Por su parte, GRIFFIN (2014) pone en entredicho que el llamado *capital* nativo sea una ventaja. Esta autora demuestra en su análisis que, a efectos de integrarse en un grupo de trabajo, un profesor locutor nativo tiene que esforzarse e implicarse en su proceso de socialización en el país de acogida. En nuestro estudio, partimos de la hipótesis de que los profesores PNE y PNNE tienen *habitus* diferentes puesto que su proceso de socialización se ha realizado en países y culturas distintas. Nuestros datos corroboran los resultados de GRIFFIN, pues creemos que por esta diferencia de *habitus*, los PNE tienden a no encontrar la profesionalización adecuada al contexto.

Asimismo, el acceso al funcionariado de los PNNE mediante una oposición podría relacionarse con el hecho de que, en Francia, el término profesional se corresponde con la pertenencia a ese grupo (BOURDONCLE, 1991). En este sentido, los profesores PNNE habrían integrado esta estrategia de profesionalización, mientras que los PNE buscarían reproducir el *habitus* adquirido en su país de origen. Quizás por estas razones, los PNNE, como mejor conocedores del sistema educativo francés y de las estrategias para alcanzar la profesionalización, hayan escogido el camino de la oposición, mientras que los profesores PNE intentan darse a conocer en el medio profesional a través de la candidatura espontánea.

5. CONCLUSIONES

Este estudio por cuestionario se llevó a cabo en 2010 y consta de 119 respuestas de profesores de español en Francia. Nuestro objetivo era doble: por una parte, se quería ofrecer una primera aproximación de las características de estos docentes; por otra se trataba de analizar la profesionalización, las estrategias de empleo utilizadas y la posible incidencia del *habitus* (BOURDIEU, 1980) en los grupos PNE y PNNE.

La mayoría de los docentes que ha respondido a esta encuesta son de nacionalidad española (52 %), seguidos por aquellos de origen francés (43%). También encontramos profesores latinoamericanos (2 %) o de otros países como Alemania o Senegal (2 %). Además, el 55 % de los profesores tiene como lengua materna el español, y el 45 % restante son usuarios competentes de ELE. Estos resultados están alejados de los datos ofrecidos por las encuestas nacionales, en los que se observa que los PNE no cubren ni el 10 % de los puestos ofertados cada año por la *Éducation Nationale*. Así pues, si bien este organismo no es el único que ofrece formaciones de ELE, los resultados apuntan a la necesidad de un censo profesional.

Los resultados muestran que se trata de un conjunto de profesores de fuerte feminización (83 %) y de un nivel de estudios alto, donde la mayoría posee un máster (40 %) o estaba realizándolo en el momento de la encuesta. Si bien estos datos se corresponden con la feminización de la docencia en general, el alto nivel de estudios podría ser la consecuencia de una profesionalización por la formación. Además, los resultados muestran que los PNE tienden a tener más formación específica ELE que los PNNE. Ello podría indicar en los primeros un proceso de profesionalización individual por medio de la formación, mientras que para los segundos el origen de este proceso estaría situado en la *Éducation Nationale*.

La formación específica ELE parece tener una influencia en el sentir y la identidad de los docentes (WITTORKI, 2008), pues hay una correlación entre la valoración del docente y la posesión de formación específica. La valoración en el trabajo también se relaciona con el tipo de contrato. Así, los profesores que trabajan como funcionarios dicen sentirse mejor valorados que aquellos que trabajan en situación de pluriempleo. La formación específica se convierte así no solamente en una vía profesionalizante, sino también en un medidor de la identidad profesional: a más formación, más valorado se siente el docente. En este punto queremos aclarar que la profesionalización está inserta en un contexto nacional concreto. En nuestro estudio se muestra cómo los PNNE acceden al empleo por medio de la formación ofrecida para la oposición, mientras que los PNE lo hacen por medio de másteres, doctorados u otros cursos. Además, estos resultados nos ayudan a reflexionar sobre los empleos y las formaciones ELE: dado que la mayoría de los profesores PNE han cursado estudios de máster o cursos para profesores ELE, pensamos que las formaciones son una buena plataforma para concienciar y ayudar a los futuros profesores ELE en su búsqueda de empleo. Proponemos que en los cursos para profesores se incida en la idea de investigar sobre el lugar donde se quiere trabajar y sus condiciones de acceso, para poder obtener empleos óptimos.

En cuanto a las estrategias de búsqueda de empleo, hemos encontrado dos modalidades en nuestros datos. Por una parte, la búsqueda por oposición, a la que accede una mayoría de PNNE. Opuesto a ello, una mayoría de PNE utilizaría la candidatura espontánea. Nuestra explicación de los datos es que debido a la influencia del *habitus* (BOURDIEU, 1980), estos profesores adquieren estrategias diferentes. Los profesores PNE buscarán reproducir en el país de acogida, la búsqueda de empleo como la han aprendido en su país de origen. En el

caso de los PNNE que hayan sido socializados en Francia, se buscará sobre todo la pertenencia a un grupo profesional encarnado en el cuerpo de funcionarios.

Estos datos quieren ser una contribución al estudio de la identidad profesional de los profesores de español, y más precisamente de las condiciones laborales y de profesionalización de los mismos. Creemos que en este momento se está realizando en diferentes partes del mundo una serie de esfuerzos a nivel institucional para alcanzar la profesionalización de los docentes ELE (ver por ejemplo las últimas acciones y coloquios llevados a cabo por el GERES, por ASELE o por el Instituto Cervantes) y queremos ofrecer una contribución individual, que, aunque modesta, sirva de inspiración para futuros estudios sobre los profesores de español en Francia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO MARTÍNEZ, L. 2015. «Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios». *In Actas del XXV Congreso Internacional ASELE*, 131-138

ARVA, V. & MEDGYES, P. 2000. «Native and non-native teachers in the classroom». *System*, 28 : 355–372.

BARBIER, J.M. & GALATANY, O. 2004. *Les savoirs d'action : Une mise en mot des compétences ?* Paris: L'Harmattan.

BRAINE, G. 1999. *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

BEIJAARD, D., MEIJER, P., & VERLOOP, N. 2004. «Reconsidering research on teachers' professional identity». *Teaching and Teacher Education*, 20: 107-119.

BORG, S. 2003. «Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe, and do». *Language Teaching*, 36, 2: 81-109.

BOURDIEU, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris Ed. de Minuit, 88-89.

BOURDONCLE, R. 1991. « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue Française de Pédagogie*, 94: 73-92.

BUTLER, Y.G. 2007. «Factors associated with the notion that native speakers are the ideal language teachers: An examination of elementary school teachers in Japan». *JALT Journal*, 29 (1): 7–39.

CASTELLOTTI, V. 2014. « Natif, non natif ou plurilingüe : dénativiser l'enseignement des langues ? ». *In* DERVIN, F. & BADRINATHAN, V. (Ed.). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement*. Lille : Proximités E.M.E, 29-50.

CLARK, E. & Paran, A. 2007. «The employability of non-native-speaker teachers of EFL: A UK survey». *System*, 35 (4): 407–430.

CLARK, M. 2013. «Professional Identity in Higher Education». In KEHM, B.M. & TEICHLER, U. (eds.). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*: Springer.com, 7-21.

COOK, V. 1999. «Going beyond the Native Speaker in Language Teaching». *TESOL Quarterly*, 33, 2: 185-210.

COTS, J.M. & DÍAZ, J.M. 2005. «Constructing social relationships and linguistic knowledge through non-native-speaking teacher talk». In LLURDA, E. (ed.). *Nonnative language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. New York: Springer, 85-105.

COTS, J.M., LLURDA, E. & IRÚN, M. 2008. «Perspectivas de investigación en torno a la ideología lingüística del profesorado de lenguas de secundaria». In CAMPS, A. & MILIAN, M. (eds.). *Miradas y voces: Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona: Graó.

DERIVRY-PLARD, M. 2004. « Les concours de langue et les enseignants "natifs" ». *Les Langues Modernes*, 4 : 48-54.

DUBAR, C. 1991. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

GOFFMAN, E. 1963/1968. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

GOZALO GÓMEZ, P. 2015. «El profesor nativo ha muerto. Análisis de las creencias de estudiantes de ELE». In *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE*, 415-424

GRIFFIN, C. 2014. « Now you see me, now you don't: des professeurs d'anglais "locuteurs natifs" entre transparence et visibilité ». *Cahiers de l'Aplivt* Vol. XXXIII n°2: 210-223.

LASAGABASTER, D. & SIERRA, J.M. 2002. «University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English». *Language Awareness*, 11, 2: 132–142.

LASAGABASTER, D. & SIERRA, J.M. 2005. «What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? ». In LLURDA, E. (ed.). *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. New York: Springer, 217-242.

LAZARATON, A. 2003. «Incidental Displays of Cultural Knowledge in the Non-native Speaker Teacher's Classroom». *TESOL Quarterly*, 37, 2: 213-246.

LLURDA, E. 2004. «Non-native-speaker teachers and English as an International Language». *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 3: 314–323.

LLURDA, E. 2005. *Non-native language teachers: Perceptions, challenges, and contributions to the profession*. New York: Springer.

LLURDA, E. & HUGUET, A. 2003. «Self-awareness in NNS EFL primary and secondary school teachers». *Language Awareness* 13: 220–235

MEDGYES, P. 1994. *The Non-Native Teacher*. London: Macmillan

- MORGAN, B. 2004. «Teacher Identity as Pedagogy: Towards a Field-Internal Conceptualisation in Bilingual and Second Language Education». *Bilingual Education and Bilingualism* 7: 172-187.
- MOUSSU, L. & LLURDA, E. 2008. «Non-native English-speaking English language teachers: History and research». *Language Teaching*, 4: 315–348.
- NORTON, B., & TOOHEY, K. 2011. «Identity, language learning, and social change». *Language Teaching*, 44, 4: 412-446.
- PAIKEDAY, T. 1985. *The Native Speaker is Dead!* New York: Lexicography, INC.
- PHILLIPSON, R 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press
- RÁMILA DÍAZ, N. 2015. «Las preferencias de los estudiantes universitarios en Francia con respecto a profesores nativos/ no nativos de español lengua extranjera». *In Actas del XXV Congreso Internacional ASELE*, 780-788.
- RAMPTON, M.B.H. 1990. «Displacing the “Native Speaker”: Expertise, Affiliation, and Inheritance». *ELE Journal* 44, 2: 97-101.
- TAJFEL, H. 1974. «Social identity and intergroup behaviour». *Social Science Information*, 13, 2: 65-93.
- TAJFEL, H., & TURNER, J. C. 1986. «The social identity theory of intergroup behaviour». *In: S. Worchel & W. G. Austin (eds.). Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall, 7-24.
- TSUI, A. M. B. & BUNTON, D. 2000. «The discourse and attitudes of English language teachers in Hong Kong». *World Englishes*, 19, 3: 287-303.
- VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B. & JOHNSON, K. 2005). «Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond». *Journal of Language, Identity and Education*, 4, 1: 21–44.
- WANJIRU G. Ch. 1995. *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- WITORSKI, R. 2008. « La professionnalisation : note de synthèse ». *Savoirs*, 17.

Marie-Carmen TRUJILLO. Former des enseignants d'espagnol à but professionnel : entre traditions universitaires et cultures d'entreprise, une perspective « disruptive » de Gestion des Ressources Humaines

Université de Perpignan-Via Domitia

marie-carmen.trujillo@univ-perp.fr

Résumé :

Au XXI^e siècle, dans un monde où le chaos économique semble régner, la « disruption » apparaît souvent comme le seul modèle stratégique à adopter pour maintenir de fragiles équilibres. La formation des enseignants d'espagnol à but professionnel est de fait largement concernée par la déconstruction des codes à l'heure où le monde panhispanique représente pour nos étudiants un marché de l'emploi à fort potentiel. En effet, la professionnalisation des enseignants aux parcours diversifiés (enseignants d'espagnol séduits —ou contraints ? —par d'autres disciplines ou enseignants de spécialité s'aventurant en terrain linguistique) pose la question des interactions culturelles à plusieurs niveaux et tant sur les plans institutionnel, humain, technique que pédagogique. Dans quelle mesure serait-il possible d'allier la richesse des traditions universitaires avec les codes exigeants des entreprises ? Comment et dans quel esprit stimuler et mesurer les performances de l'enseignant dans ce contexte ? L'objectif de cette recherche est de lancer des pistes de réflexion afin de repérer les forces créatives en présence et d'identifier les enjeux de carrière mais également les malentendus culturels qui seraient susceptibles de freiner la professionnalisation des enseignants d'espagnol à but professionnel. Afin de mener à bien cette étude des outils issus de la gestion des ressources humaines seront utilisés, des entretiens avec différents professionnels : professeurs de langue espagnole, chercheurs, responsables de formation ou de gestion de ressources humaines. Des résultats d'études récentes liées au marché de l'emploi dans le monde panhispanique compléteront également ces recherches. Pour l'heure, les premiers résultats font état d'avancées conséquentes au plan de l'instrumentalisation de la formation des enseignants mais un fort potentiel reste inexploité au plan de la gestion des carrières.

Mots-clés :

Espagnol professionnel, disruption, gestion des ressources humaines, formation professionnelle, monde panhispanique.

Resumen:

A estas alturas del siglo XXI en un mundo donde parece reinar el caos económico, la «disrupción» a menudo se presenta como el único modelo estratégico que habría que adoptar para mantener un frágil equilibrio. La formación de los profesionales de la enseñanza de español con fines específicos esta de hecho, muy impactada por la deconstrucción de códigos en un momento en que el mundo panhispanico representa para nuestros estudiantes un mercado de trabajo de alto potencial. De hecho, la profesionalización de los docentes, con recorridos profesionales muy diversos (son profesores de español atraídos (¿o atrapados?) por otras disciplinas o profesores que tienen otra especialidad docente y se aventuran en el campo de la lingüística) plantea la cuestión de las interacciones culturales en varios niveles: humano, técnico y pedagógico. ¿Hasta qué punto es posible combinar la riqueza de las tradiciones académicas con los más exigentes códigos corporativos? ¿Cómo y con qué espíritu estimular y medir el desempeño del profesor en este contexto? El objetivo de esta investigación es poner en marcha líneas de investigación para identificar las fuerzas creativas e identificar los problemas de carrera, así

como malentendidos culturales que puedan obstaculizar la profesionalización de los profesores de español. Para llevar a cabo este estudio, se utilizarán herramientas de estudio procedentes de la gestión de los recursos humanos, entrevistas con varios profesionales: profesores de lengua española, investigadores, responsables de formación o gestión de recursos humanos. Los resultados de estudios recientes relacionados con el mercado de trabajo en el mundo panhispánico también complementan esta investigación. En la actualidad los resultados iniciales apuntan avances sustanciales a nivel de instrumentalización de la formación del profesorado, pero sigue existiendo un gran potencial sin explotar a nivel de la gestión de las carreras.

Palabras clave:

Profesional español, interrupción, gestión de Recursos Humanos, capacitación, mundo panhispánico.

1. INTRODUCTION

Le cadre juridique et administratif posé par le CECRL⁵⁰ ouvre l'enseignement des langues et de l'espagnol en l'occurrence à d'autres publics de l'enseignement supérieur que ceux dont la langue est le cœur de métier (littérature, traduction, linguistique...). Le but du législateur est de créer des bases européennes communes pour l'enseignement des langues.

Le recul d'une dizaine d'années d'expérimentation du dispositif nous permet déjà de réfléchir aux pratiques et aux écarts appréhendés sur le terrain. C'est ainsi que se pose dans cette XIIIe rencontre Internationale du GERES la question de la formation des enseignants d'espagnol à but professionnel. Il s'agit de replacer la formation de l'enseignant à sa juste place dans son parcours professionnel, non d'un point de vue temporel et chronologique mais bien du point de vue de la gestion de sa carrière et de ses missions afin de pouvoir mesurer et accompagner sa performance, tant du point de vue quantitatif que qualitatif.

Une formation de Professeur d'Économie Gestion et un parcours antérieur en entreprise dans le monde du conseil et essentiellement en Gestion de Ressources Humaines et formation d'adultes invitent à une réflexion exploratoire dans le cadre d'une étude en cours sur la formation des enseignants d'espagnol LANSAD. La proposition est donc d'adopter la perspective de la Gestion des Ressources Humaines afin que l'espagnol LANSAD puisse occuper une fonction stratégique en lien avec le cœur de métier des formations auxquelles il est associé. La réflexion développée dans le cadre de cet article va se limiter à considérer la formation des enseignants au sein de l'Université française.

Si interroger la formation adaptée aux enseignants d'espagnol LANSAD constitue un objet d'étude pertinent et stratégique, il s'agit de considérer plus largement l'intégralité du parcours. Il s'agit donc de considérer l'amont de cette formation : le recrutement, le parcours d'intégration mais également l'aval : l'après-formation initiale ou continue. La gestion de la carrière dans sa globalité permet en effet de mieux identifier la population concernée, sa motivation, ses compétences et ses enjeux.

La volonté manifestée ici est d'apporter une modeste contribution en posant une nouvelle grille de lecture, une perspective de Gestion des Ressources Humaines envisageable au sein de toute organisation qu'elle soit privée ou publique. Il s'agit du point de départ d'une

⁵⁰ <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

réflexion afin de tenter d'intégrer la formation des enseignants, public devenu pour la circonstance objet d'étude, dans une perspective plus large et de contextualiser le temps et le besoin de la formation dans celui d'une carrière.

Le propos ne s'inscrit ici dans aucun type de revendication, aucun cadre relevant de la représentation sociale mais a pour ambition un changement de perspective : la formation est-elle une garantie de la transmission d'une compétence en contexte ? D'autres paramètres ne doivent-ils pas être pris en compte et analysés ? Cette perspective peut être qualifiée de disruptive, en ce sens qu'elle se risque à contrarier certains codes solidement établis jusqu'à présent dans une institution où les interactions entre recherche et enseignement sont riches mais demanderaient à être optimisées pour répondre à des besoins de travail collaboratif.

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 Perspective de Gestion des Ressources Humaines

Pour GUY LE BOTERF (2010 : 140), on ne peut pas parler de formation sans définir la compétence. Selon cet auteur de référence en Gestion des Ressources Humaines, il faut un concept qui rende compte de la double dimension individuelle et collective de la compétence. Les compétences se réfèrent toujours à des personnes. Il n'existe pas de compétences sans individus. Les compétences réelles sont des constructions singulières, spécifiques à chacun. Il affirme également : « Cela ne doit pas pour autant conduire à la conclusion erronée selon laquelle la compétence serait uniquement une affaire individuelle. Toute compétence comporte deux dimensions indissociables : individuelle et collective »⁵¹. Sa définition s'est précisée au cours des dernières années à partir d'une meilleure connaissance des réalités de travail (travail prescrit/travail réel⁵²) et des valeurs socio-institutionnelles qui président à des différences d'appréciation d'une organisation à une autre. Ainsi l'on peut dire que l'analyse des situations de travail fait apparaître la nécessité pour un professionnel de pouvoir se référer aux normes et règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire avec sécurité et pertinence sa propre « façon de s'y prendre », sa propre « façon d'agir ». Chaque collectif de travail, grâce aux leçons tirées de ses expériences accumulées, élabore ses propres règles du métier. Celles-ci définissent ce qu'il est admis et non admis de faire, ce qui peut être accepté et ce qui serait déplacé, et ce qui correspond aux « règles de l'art ». La compétence est considérée comme une résultante individuelle, collective et institutionnelle (*ibid.*)

Si la compétence résulte nécessairement d'une construction et d'un engagement personnel, cela ne signifie pas que l'individu est seul responsable de la production d'une action compétente. Résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir, la production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail (organisation du travail, conditions de travail, moyens, système de classification et de rémunération...) et le dispositif de formation. La motivation et le contexte sont aussi importants que la disposition à savoir agir.

⁵² Il s'agit de mesurer et d'analyser les écarts entre les objectifs et le travail réellement effectué afin de comprendre à quelles contingences est soumis un individu et l'organisation qui l'emploie afin d'améliorer les performances.

2.1.1 Formation de formateurs⁵³ en Gestion des Ressources Humaines

La formation doit tenir compte du contexte, de la diversité des profils et créer des situations contribuant à la professionnalisation :

- Situation de formation en salle
- Auto- formation accompagnée
- Situation de travail simulé
- Situation de travail accompagné
- Retour d'expérience et revue de projets
- Situation de partage de pratiques
- Voyage d'études
- Rédaction d'un mémoire
- Participation à des rencontres professionnelles.

Les liens entre Gestion des Ressources Humaines et Formation sont également précisés par Alain MEIGNANT (2014) et notamment au travers d'un outil privilégié qui est le plan de formation. En annexe I est proposé un schéma qui a été initialement élaboré pour les organisations relevant du secteur privé mais qui semble tout à fait transposable au secteur public⁵⁴, dans une perspective de développement des compétences et de manière plus large de gestion des carrières.

L'ANDRH⁵⁵ (Association Nationale des Directeurs des Ressources Humaines) a pour ambition de réunir les acteurs RH du privé et du public autour des mêmes enjeux. Des outils qui sont utilisés en entreprise permettraient également d'améliorer la visibilité des compétences existantes et les performances recherchées. Certains existent déjà à l'éducation nationale et peuvent être développés, d'autres peuvent être transposés : il s'agit des fiches métiers, des fiches de postes, des entretiens individuels annuels, de milieu de carrière, des bilans de compétence. Le système d'information des Ressources Humaines demande également à être développé au sein des services de gestion du personnel et partagé avec d'autres composantes, sans compter que chaque salarié devrait avoir accès à ses informations et exercer un droit de rectification si nécessaire. Ces informations mutualisées permettraient également de développer l'audit des formations plus fréquent en entreprise.

⁵³ Le terme enseignant relève de la formation initiale, que son statut soit public (Éducation Nationale autres ministères, essentiellement) ou privé.

⁵⁴ C'est un changement de perspective culturelle pour le secteur public qui est proposé ici, dans la mesure où de plus en plus dans les entreprises, dirigeants, salariés et même actionnaires lorsqu'il s'agit de structures cotées en bourse, considèrent que la fonction ressources humaines est une source de création de valeur, au même titre que la fonction financière et que dans cet objectif il convient de motiver et de valoriser le personnel en poste. Cela revient en définitive à concilier l'Humain et l'Efficiency. cf. HADJ NEKKA (2005).

⁵⁵ Créée en 1947, l'ANDRH est une association loi 1901 au service des professionnels des ressources humaines représentant les entreprises et organisations de tous secteurs d'activité et de toutes tailles, publiques et privées, nationales et internationales.

2.1.2 Formation des enseignants/ formateurs⁵⁶ dans l'enseignement supérieur français

La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences qui implique d'anticiper et de former les acteurs de terrain et les décideurs en amont est pour l'instant émergente dans le Supérieur. Cependant, les signes d'une prise de conscience existent déjà et impactent la formation des responsables des ressources humaines et des futures élites de la fonction publique⁵⁷.

Au plan de la formation initiale, les Écoles Doctorales, pour des raisons historiques et culturelles, sont davantage centrées sur formation à la recherche⁵⁸ et très peu sur la question de l'enseignement que le doctorant soit ATER, ou ait l'ambition d'enseigner (étudiant de Master). Le profil et les besoins de formation des enseignants ne peuvent s'envisager sans tenir compte du profil des étudiants eux-mêmes et des caractéristiques des études poursuivies.

Une approche efficace et individualisée impliquerait d'utiliser la culture, la méthode et les outils de la GPEC. Cependant cette perspective disruptive rencontre des obstacles quant à l'accès aux informations. Cela concerne l'étude de données issues des services du personnels enseignant, des laboratoires de recherche, des composantes d'enseignements : listes, statistiques, qui sous couvert de confidentialité (une étude peut toutefois traiter des données anonymement...) favorisent les tabous en termes de budget (censé être en perpétuelle baisse), de nécessité de maîtrise de la masse salariale dans ce contexte, et la baisse du niveau des rémunérations qui freine les évolutions de carrières individuelles et de fait le développement des disciplines auxquelles elles sont liées.

La question du temps de travail effectif qui est un concept clé en gestion des ressources humaines, est souvent ignorée au bénéfice d'une supposée liberté de gestion du temps de l'enseignant. Un audit réalisé par des Gestionnaires de Ressources Humaines du privé donnerait une autre image de l'Éducation Nationale. Très loin des stéréotypes, des experts pourraient constater que les rémunérations des enseignants s'alignent sur des taux horaires réels bien souvent inférieurs au niveau du SMIC⁵⁹ qui prévaut dans le privé⁶⁰. Cet argument peut être ensuite réfuté si l'on invoque une probable impossibilité de quantifier le volume horaire dans les professions intellectuelles. Cependant, dans le secteur privé même les cadres supérieurs (à défaut des cadres dirigeants, propriétaires ou actionnaires de leur entreprise) sont soumis à des limitations légales concernant les heures supplémentaires. Il s'agit en effet de dispositions réglementaires qui visent à protéger le professionnel et sa santé. L'entreprise en bénéficie également dans la mesure où cela permet de maîtriser le

⁵⁶ L'enseignant devient formateur lorsqu'il s'adresse à un public d'adultes relevant de la formation professionnelle (Licences professionnelles, Masters en alternance...)

⁵⁷ ESEM (2015) & ENA (2014).

⁵⁸ De manière inégale en fonction des lieux, de la volonté politique des acteurs et des dispositifs d'accompagnement mis en place.

⁵⁹ Salaire minimum conventionnel dans le secteur privé qui sert de référence à la fixation des rémunérations dans le secteur privé.

⁶⁰ Cette rapide estimation n'inclut que les heures effectuées dans le cadre du service contractuel (par exemple, 384 h pour un PRAG ou PRCE, 192 heures pour un Maître de Conférences). Si l'on doit inclure dans cette estimation, déjà en dessous du SMIC, le volume d'éventuelles heures supplémentaires dont le paiement est la plupart du temps différé sur une période allant de 3 à 12 mois, les frais financiers indirects générés par ce manque à gagner en trésorerie (sans compter d'éventuels agios bancaires), ces corrections viennent encore baisser le montant global de la rémunération.

volume et le temps des arrêts maladie, dans le court terme et la performance du salarié dans le long terme. Il s'agirait également de considérer le concept issu du privé de "marque-employeur" qui définirait le taux d'attraction de compétences de tel ou tel établissement d'enseignement, université ou grande école (recrutement de nouveaux candidats et de nouvelles compétences⁶¹).

A ce stade une fructueuse collaboration avec l'ANDRH (Association Nationale des Dirigeants des Ressources Humaines), acteur de référence et plus grande communauté des professionnels des ressources humaines en France⁶² pourrait s'envisager et inciter à la création de groupe de travail, notamment sur la question de l'espagnol à but professionnel.

2.1.3 Discipline Espagnol LANSAD : opportunités et contraintes

C'est en comprenant mieux les enjeux en matière de Gestion des Ressources Humaines et ceux de l'institution que l'intervenant/enseignant d'espagnol LANSAD en fonction de son statut et de ses objectifs pourra participer à l'élaboration d'une politique de développement dans sa discipline et travailler au développement de la compétence individuelle et collective. Cette ambition de s'inscrire dans des projets collaboratifs permettra à l'enseignant de négocier sur des bases professionnelles concrètes en valorisant son expertise. Il s'agit en fait de trouver sa place dans une période de transition stratégique où l'institution a besoin d'attirer, de développer et mutualiser les compétences. La population qu'il s'agit ici d'étudier concerne une communauté dont fait partie le rédacteur du présent article mais qui est encore mal identifiée en France. Effectivement si l'on souhaite parler de formation, il s'agit tout d'abord de définir l'effectif, le public, les différents profils concernés : le parcours individuel⁶³, la motivation à occuper le poste actuel et/ou le poste ciblé, ses besoins, les statuts concernés, et l'environnement de travail qui apporte autant d'opportunités que de contraintes. Il serait intéressant une fois le public précisément recensé de lui proposer un questionnaire qui entre autres (de manière anonyme s'entend) pourrait apporter un éclairage sur la motivation liée tant aux aspirations personnelles qu'à une stratégie de gestion de carrière. Ces enseignants se définissent également à travers leur public. Il s'agira donc de déterminer qui sont leurs apprenants de formation initiale ou continue (élèves, étudiants, stagiaires...) et quelle est la nature de leur motivation. Ces apprenants demandent à être formés pour acquérir quelles compétences ? Il s'agira ici d'étudier les référentiels des diplômes concernés une fois identifiés les champs d'intervention des publics concernés. Cela revient à dire qu'un enseignant demande à être formé (ou son employeur constate le besoin de formation) car il existe un écart entre ses compétences actuelles et le poste à tenir (soit que le poste a évolué, soit que le candidat éprouve des difficultés d'intégration dues au poste ou à son environnement de travail) ;

Le temps et le contenu de la formation des enseignants va ainsi renvoyer aux nécessités de son activité et donc au temps et au contenu de la formation de ses apprenants. Il s'agira donc de déterminer pour quelles compétences le public souhaite être formé et définir le socle de savoirs fondamentaux, savoir-faire, savoir-être et « savoir-devenir » et constituer de nouveaux référentiels ou enrichir ceux qui existent déjà.

⁶¹ Les compétences peuvent également intégrer les compétences relationnelles qui impliquent le carnet d'adresses du candidat.

⁶² Association de plus de 5 000 membres, organisée en 80 groupes locaux.

⁶³ Lorsque l'on parle ici de parcours, c'est que l'on s'intéresse autant au parcours professionnel antérieur, aux postes successivement occupés, qu'à l'identité professionnelle actuelle (professeur d'espagnol au titre de l'activité principale (que le LANSAD constitue un choix délibéré ou pas) ou professeur/spécialiste d'une autre discipline).

Pour l'enseignant d'espagnol, la nature des compétences qui seront validées à l'intérieur de l'institution se répartit dans trois domaines. Tout d'abord la maîtrise des savoirs fondamentaux est reflétée par la maîtrise de la langue en interaction avec le contexte de travail des apprenants, leur cœur de métier. Le deuxième aspect concerne la théorie et la pratique de la didactisation et le troisième aspect la qualité de la gestion du groupe. Ce troisième aspect n'implique pas forcément dans le supérieur une maîtrise en termes de discipline du groupe-classe comme dans le secondaire, mais plutôt une adaptation à des profils extrêmement hétérogènes en termes de parcours de formation, de caractéristiques personnelles et professionnelles et en termes de compétence linguistique en espagnol. Il s'agira donc de définir des objectifs réalistes et de soutenir leur motivation dans le long terme. C'est notamment le cas des débutants en espagnol LANSAD qui sera évoquée plus loin.

Du point de vue de la Gestion des Ressources Humaines, il s'agira donc d'étudier les profils des différents enseignants qu'il s'agit de former (ou de tenter de recenser) les statuts (au plan juridique et contractuel et de repérer les besoins en formation (initiale et/ou continue). De plus, intégrer à la réflexion des aspects liés à la motivation des professeurs d'espagnol LANSAD et sur les leviers de cette motivation peut s'avérer pertinent.

2.2 Méthodologie et outils de travail

2.2.1. Étude documentaire

Un premier sous-corpus recueilli est constitué de fiches métier et de fiches de poste, auxquelles ont été associés des fichiers existants d'intervenants ou de professeurs d'espagnol dans le secteur LANSAD. La première tâche a consisté tout d'abord à recueillir et d'analyser des supports diversifiés afin de mieux cerner la définition du métier de professeur d'espagnol LANSAD, les compétences requises.

Les fiches métiers ROME⁶⁴ donnent une première approche, précisée ensuite par la fiche de poste⁶⁵ (métier géographiquement situé dans l'environnement de l'enseignement). Identifier le public concerné en France ainsi que les motivations des recruteurs (directeurs de composante) par délégation de l'employeur (établissement d'enseignement supérieur) n'est pas une tâche aisée.

Une Pré-étude du « marché universitaire » de l'espagnol LANSAD implique de cerner quels sont les acteurs concernés. C'est pourquoi la consultation des fichiers existants constitue une étape incontournable. Ces fichiers sont issus, entre autres de données du GERES⁶⁶ (qui offre le profil le plus proche du secteur) de l'UPLEGESS⁶⁷ (données obtenues sont partielles et il n'existe pas de certitude d'extraire uniquement les professeurs d'espagnol) et de la Société des Hispanistes Français qui est le référent institutionnel de la compétence

⁶⁴ Répertoire Officiel des Métiers et de l'Emploi. Cf. exemple annexe 2.

⁶⁵ <https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html>. Sur ce site des fiches de postes sont affichées, aisément consultables en accès libre sans identifiant à partir d'un fichier Excel affichant un classement par ville ou discipline par les titulaires disposant d'un identifiant.

⁶⁶ Groupe d'Etudes et de Recherche pour l'Espagnol de Spécialité. Le profil des membres du GERES est directement ciblé sur l'enseignant d'espagnol à but professionnel, avec des statuts variables mais précisés sur le fichier, accessible à tous.

⁶⁷ Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles et de l'Enseignement Supérieur.

linguistique en espagnol au sein du monde universitaire français. Cependant, il n'est pas aisé d'identifier dans l'annuaire les éléments répondant aux objectifs de la présente pré-étude⁶⁸.

L'étude intègre les professeurs de LEA qui ont, à priori, une sensibilité commune avec ceux du LANSAD dans la manière d'appréhender le contexte professionnel cible de leurs apprenants. Cependant, en LEA la question de l'importance de la langue au sein des référentiels de compétence plus ou moins définis par les maquettes des diplômes concernés ne se pose pas de la même manière qu'en LANSAD. En effet, en LEA, la langue est davantage intégrée au cœur de métier ; elle n'est pas considérée comme une compétence associée qui serait donc moins stratégique. Plusieurs articles de l'APLIUT⁶⁹, rédigés notamment par des collègues anglicistes⁷⁰ qui ont expérimenté la question du LANSAD plus anciennement permettent également d'obtenir une vision constructive.

Par ailleurs des études existantes concernant l'arrivée de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC) au sein non seulement de l'Éducation Nationale mais de l'ensemble de la fonction publique d'État et territoriale sont également venues enrichir mon corpus.

Les « Fiches Rome » qui sont des fiches métiers officielles codifiées par le pôle emploi. Il s'agit d'outils relativement anciens, qui ont évolué et ont fait consensus chez les recruteurs (entreprises, cabinet de recrutement et plus récemment l'Éducation Nationale).

Les fiches suivantes ont donc été intégrées au corpus car elles permettent de croiser des données et de s'approcher au plus près des profils extrêmement diversifiés des intervenants.

K 2108 : Enseignement supérieur (cf. annexe II)
K 2107 : Enseignement général du second degré
K 2111 : Formation professionnelle

Les rubriques pertinentes sont les suivantes :

Définition
Accès emploi /métier (Formation initiale et/ou continue)
Conditions d'exercice de l'activité
Activités et compétences de base
Activités et compétences spécifiques
Environnement de travail
Mobilité professionnelle

Quelques exemples de fiches de poste, issues de Galaxie ont également été étudiées. Les fiches de poste de fait déclinent la fiche métier en description du poste inséré dans l'environnement de travail.

⁶⁸ En effet le classement se fait par ville, sans segmentation systématique LLCE/LEA et /ou LANSAD

⁶⁹ Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie qui édite les « Cahiers de l'APLIUT ».

⁷⁰ CROSNIER, E (2008). BRAUD, V. ; MILLOT P. ; SARRE C. et WOZNIAK, S. (2015).

Afin de tenter de caractériser l'effectif et le profil de la population de professeurs d'espagnol susceptibles de devenir le public cible de la formation, des informations issues de fichiers comme l'annuaire de la Société des Hispanistes Français, du GERES et de l'UPLEGESS ont été croisées et mises en perspective.

2.2.1. Expérience de terrain

Une expérience de terrain que ce soit dans le cadre de l'entreprise (conseil à l'exportation et en Gestion de Ressources humaines, essentiellement) permet également au rédacteur du présent article d'appréhender les exigences du contexte de formation. En effet, la connaissance des situations professionnelles auxquelles seront confrontés les étudiants, en tant que stagiaires ou jeunes diplômés en période d'intégration, permet de définir en amont leurs besoins de formation. La motivation des étudiants est fortement corrélée à des éléments du contexte. Ils sont pour la plupart conscients que la dimension internationale de leur curriculum vitae va déterminer leurs opportunités de carrière car il s'agit d'afficher non seulement la compétence linguistique mais également le niveau d'adaptation aux codes interculturels.

Une expérience d'enseignante dans le supérieur, de la première année d'Institut Universitaire de Technologie, jusqu'aux Masters de management a permis d'observer depuis 2003 environ 2 800 étudiants dans des contextes de communication professionnelle en français et 300 en espagnol depuis 2010. L'observation empirique du comportement et de l'expression d'étudiants en espagnol de spécialité, en Langue Vivante 2 (LV2) ou débutants de la 1^{ère} année au Master (filiales Économie-Gestion) peut amener à certaines conclusions⁷¹ que l'on confronte aux exigences de la profession en matière de performance attendue sur le terrain par les entreprises. Ces exigences sont vécues en direct par les professionnels, comme par le rédacteur du présent article en tant que consultante export ou bien en recrutement, tout d'abord, puis en tant que tuteur de stagiaires en entreprise.

2.2.2. Entretiens

Différents entretiens au fil des ans et de pratique pédagogique ont autorisé des contacts avec des responsables du personnel enseignant, des gestionnaires de ressources humaines, de Directeurs de composantes, de laboratoires de recherche, chefs de département et responsables de centre de langues. Ces entretiens étant plus ou moins formels, ils constituent un matériau épars mais qui a permis de valider les points repérés lors de l'étude documentaire et mon expérience de terrain. Des entretiens semi-directifs plus systématiques permettraient probablement d'obtenir des informations plus structurées. Mais se poserait certainement dans ce cas la question de la disponibilité de ces responsables hiérarchiques et de la répercussion des résultats en termes de politique de communication à l'intérieur de l'institution.

⁷¹ L'on peut en effet observer des comportements ou des stratégies de discours très récurrents et cela qu'ils soient justes, adaptés au contexte professionnel ou fautifs (non validables ni au plan de la formation, ni au plan du terrain : recrutement ou promotion).

3. ANALYSE ET PREMIERS RESULTATS

3.1. Données partielles mais structurantes

Les premiers constats sont que l'égalitarisme⁷², comme valeur fondamentale de l'enseignement en France ne préserve pas l'équité. De plus, dans le cas de l'espagnol de spécialité, la langue ne constituant pas le cœur de métier, les recrutements présentent le risque d'être réalisés en urgence⁷³ avec des profils souvent approximatifs. En outre, les compétences sont souvent mal définies pour différentes raisons. Plus précisément, quatre motifs essentiels peuvent être évoqués :

- choix d'un profil identique pour succéder au départ d'un collègue (mutation, retraite, départ volontaire, maladie...) alors que les besoins de la composante et les référentiels ont quelquefois évolué ;
- absence de fiche métier (pour les vacataires) ou peu précise en termes de Gestion Prévisionnelle de l'Emploi et des compétences⁷⁴ ;
- pas ou peu de ressources disponibles pour organiser un parcours d'intégration ;
- objectifs du poste pas précisément définis car peu de moyens pour mesurer et évaluer la performance en aval et rarement pour la récompenser.

Tant pour les nouveaux entrants (nouveaux professeurs ou vacataires) que pour les enseignants expérimentés, la formation pour jouer son rôle et combler l'écart de compétences à un instant particulier du parcours professionnel, doit inviter à une approche sur-mesure. Il semble impératif de constituer un public homogène et de travailler non seulement en séance de cours mais en accompagnement in-situ dans le contexte du poste ciblé afin de travailler l'approche didactique non seulement au plan théorique, en termes de transposition didactique mais également en retour d'expérience.

Les fiches métiers du ROME⁷⁵ sont à la fois très détaillées mais peu explicites quant aux codes culturels et aux difficultés éventuelles d'accès au métier.

Les fiches de poste précisent en principe les fiches-métier dans l'environnement et la situation de travail. A l'Éducation nationale, de l'avis même des responsables Ressources Humaines consultés, des progrès importants ont été réalisés en une quinzaine d'années en termes de visibilité, de lisibilité et d'accès aux offres. Cependant, il s'agit encore davantage d'administration du personnel enseignant que de gestion des compétences et des carrières.

⁷² En effet les méthodes et procédures de recrutement : concours, qualification sont extrêmement normalisées et visent à préserver l'égalité de traitement des candidats. Cependant elles présentent le risque de rejeter des candidats intéressants pour l'avenir de l'institution. Malgré leur extrême rigueur administrative, ces procédures laissent tout de même la place à des négociations auprès de décideurs souverains, extérieurs aux départements de gestion du personnel dont le critère principal n'est pas toujours la compétence.

⁷³ Les calendriers des formations, les dates d'examen et l'inexistence d'un vivier de candidats et de compétences actualisé sont autant de contraintes pour les Directeurs de composantes.

⁷⁴ Fiche de poste relativement succincte, éventuellement disponible sur Galaxie (site de recrutement de l'Éducation Nationale).

⁷⁵ Elles peuvent constituer un guide pour le nouvel entrant aussi bien qu'un outil d'analyse pour le titulaire ou le vacataire avec plusieurs années d'expérience.

La forme et le contenu des fiches de poste est essentiellement administrative. Il s'agit d'une description sommaire du poste à pourvoir dans le cadre d'une procédure de recrutement. Il peut manquer des informations importantes pour constituer un dossier de candidature convaincant. Si le candidat veut obtenir de plus amples détails sur les compétences requises et sur l'historique du poste (création, remplacement...) les codes culturels implicites doivent l'inviter à contacter le directeur de la composante. Ce qui culturellement dans le secteur privé serait quasiment considéré comme du délit d'initié fait partie ici d'un parcours initiatique. Tout candidat qui n'aurait pas pris cette initiative de contacter le décideur pour obtenir des informations qui n'existent pas sur la fiche de poste serait supposé ne pas être assez motivé pour en savoir davantage.

Si des fiches de poste, même peu détaillées, existent, pour l'espagnol LANSAD elles sont le plus souvent rattachées à LEA. Le statut semble influencer également la précision de l'information : elles vont être plus détaillées pour les Maîtres de Conférence, moins pour les PRAG et PRCE et inexistantes pour les vacataires recrutés souvent en urgence, en contrat à durée déterminée, pour le temps de l'année universitaire ou d'un semestre.

3.1.1. Les « intérimaires » de l'Éducation Nationale⁷⁶

La population intégrée dans cette classification concerne les étudiants en formation initiale et ont pour ambition de devenir les futurs enseignants du secondaire ou du supérieur (lecteurs, ATER...) ou bien les statuts particuliers (PAST), ou encore les professionnels exerçant une autre activité à titre principal.

Le recrutement de ce profil de candidat sera trop souvent laissé au hasard de la construction d'affinités interpersonnelles. En tout cas, il est très rare qu'un parcours d'intégration spécifique soit organisé.⁷⁷

Une piste qui pourrait être explorée dans le cas des nouveaux entrants serait de confier à ESPE⁷⁸ la formation didactique tant au plan de l'acquisition des bases théoriques qu'au plan de l'approfondissement⁷⁹. En effet, les nouveaux enseignants, tout comme leurs homologues de collèges et de lycée, seraient ainsi formés au métier tant au niveau des fondamentaux que sur des échanges de pratique. La didactique approfondie en retour d'expérience permettrait ainsi d'intégrer les codes culturels professionnels et institutionnels

⁷⁶ Dans cette classification sont intégrés les enseignants affectés sur des postes précaires.

⁷⁷ Par ailleurs, il existe des données connues mais non officielles : un poste est officiellement vacant, mais en réalité il est dit « fléché », c'est à dire que la contrainte administrative mise en place pour générer de l'égalité crée un paradoxe inégalitaire. En effet, si un Directeur de Composante veut recruter un candidat spécifique pour des besoins concrets de son département ou Institut, il doit mettre en place une procédure de recrutement et déplacer des candidats qui ne savent pas toujours qu'ils n'ont aucune chance d'être recrutés. Dans ce cas de figure, c'est l'ensemble de l'institution qui est pénalisée, tant d'un point de vue humain que financier.

⁷⁸ École Supérieure du Professorat et de l'Enseignement qui de fait dispose de l'expertise et de la compétence nécessaire en termes de public mais également au niveau de la recherche et de la pratique en didactique. C'est là une piste de réflexion qui est lancée sans présumer de la faisabilité politique et financière du projet.

⁷⁹ Dans la mesure où la présence du candidat dans les effectifs est appelée à se pérenniser afin d'adopter une vision à long terme et fidéliser le candidat en lui garantissant une employabilité dans la composante d'accueil ou d'autres composantes proches d'un point de vue fonctionnel et/ou géographique.

et d'appréhender ce que peut réellement être la performance de l'enseignant d'espagnol LANSAD dans le supérieur français. En amont de la formation, la procédure de recrutement dépend de critères tantôt administratifs (obligation d'exercer une autre activité à titre principal) tantôt intuitu-personae (cooptation par les membres du réseau relationnel associée ou pas aux compétences requises). Dans ce cas ce recrutement est étroitement lié à une stratégie de gestion carrière du nouveau candidat qui entre en phase de pré-recrutement pour un poste plus stable (rituel universitaire de pré-intégration). Le recrutement du vacataire dans ce cas rentre dans le cadre d'une stratégie d'attente d'embauche institutionnelle, qui est tout à fait louable si son ambition d'intégrer le LANSAD est sincère et correspond à ses compétences. On observe fréquemment des situations où le LANSAD est utilisé « par défaut »⁸⁰, comme une porte d'entrée et non un intérêt disciplinaire, ce qui ne contribue pas à valoriser le secteur. A l'inverse l'institution peut se donner une mauvaise image si elle utilise les compétences d'un intervenant, lui demande un investissement conséquent (cours, gestion administrative) et ne reconduit pas le CDD l'année suivante.

Dans les filières technologiques (IUT et IAE), l'effectif des vacataires est souvent pléthorique ce qui se traduit par des difficultés que vivent tant les enseignants, que leurs collègues, les étudiants et l'institution elle-même. L'urgence des recrutements dans ce contexte invite à rapidement inscrire un nom en face d'un code d'unité d'enseignement et d'un volume horaire définis par la maquette du diplôme concerné et absolument pas à suivre un parcours de recrutement qui impliquerait d'évaluer les compétences linguistiques et pédagogiques. Chaque chef de département décide donc en direct, avec le temps et plus largement les ressources dont il dispose, qui sera le professeur d'espagnol LANSAD de son département. La période d'intégration sera déléguée à la volonté des collègues déjà en poste et au hasard des affinités personnelles ou disciplinaires. C'est ainsi que l'effectif des vacataires ou chargés de cours, comme on les nomme courtoisement, est difficile à identifier précisément car ils sont inconnus des laboratoires de recherche et quelquefois même des centres de langues.

D'une manière générale, l'enseignant du supérieur qu'il soit titulaire ou vacataire ne bénéficie en aucun cas d'un accompagnement pédagogique et didactique, comme ses collègues du 2nd degré. C'est pourquoi les PRAG et PRCE sont souvent appréciés dans l'enseignement supérieur : ils semblent immédiatement opérationnels auprès des nouveaux publics de la Génération Z.

La performance professionnelle et le bien-être au travail de l'enseignant ne résultent donc pas forcément de ce processus de recrutement. Lorsque l'effectif d'étudiants d'une promotion ou d'une filière justifie le recrutement de plusieurs professeurs de langues, la coordination des enseignements présente les risques opposés d'être soit inexistante soit trop fortement institutionnalisée (consignes rigides, réunions trop nombreuses...) et le seul enseignant de langue titulaire se trouve souvent chargé d'une mission peu ou mal définie, mais rarement officielle donc à laquelle aucun budget spécifique n'est alloué.

Au final, on observe que les conditions de travail pour l'espagnol LANSAD doivent souvent être négociées plus durement que pour les disciplines liées au cœur de métier : l'emploi du

⁸⁰ Ce sera également le cas pour les enseignants titulaires comme les PRAG/PRCE et les Maîtres de Conférences.

temps, le volume horaire réellement attribué, la répartition du temps d'enseignement sur l'année, les salles et le matériel à disposition, entre autres.

3.1.2. Les enseignants titulaires

Pour ce qui relève du contenu de la formation, il pourrait être identique à celui des « intérimaires » car les enseignants, quel que soit leur statut, s'adressent au même public cible (étudiants⁸¹) mais dans la mesure où ils s'inscrivent dans une continuité et connaissent (en principe) l'institution et sa culture, le traitement de gestion des carrières sera différent. L'analyse des pratiques actuelles a permis d'identifier des événements qui peuvent se produire sur d'autres disciplines mais qui prennent une dimension particulière dans le cas de l'espagnol LANSAD : si le décideur⁸² n'a pas une culture linguistique, la langue ne constituant pas le cœur de métier sera considérée comme un élément non-stratégique, une simple variable d'ajustement pour valider le diplôme final. L'approche est le plus souvent bureaucratique au sens de MINTZBERG (1998) et excessivement gestionnaire : un enseignant = un volume horaire = un coût. Le souci de l'impact sur la masse salariale et le budget rappelle la logique des acheteurs de formation négociant avec des organismes de formation.⁸³ Rencontrer des responsables de formation, c'est rencontrer une autre culture. Si leurs ressources les invitent à être réalistes, ils sont centrés sur l'humain et raisonnent en termes d'investissement dans le long terme. Par ailleurs ils savent mesurer ce qui relève du qualitatif et activer les leviers de motivation, y compris non financiers : la reconnaissance sociale, l'intégration dans une équipe soudée, par exemple.

A l'intérieur du secteur LANSAD, l'espagnol ne bénéficie pas encore du même prestige que l'anglais, plus souvent LV1 dans le système scolaire français. Cependant des progrès conséquents ont été faits depuis une quinzaine d'années et nos collègues anglicistes nous soutiennent politiquement dans notre démarche d'enseignement et de recherche.

Le dispositif CLES ou d'autres certifications reconnues comme le DELE permettent de manière directe ou indirecte de repérer les compétences des enseignants d'espagnol notamment à partir de la L3, car ils sont formés et sollicités pour les évaluations. Les procédures de qualité qui sont mises en place dans certains établissements (IAE, par exemple) exigent en effet une habilitation des enseignants, ce qui permet de mieux les identifier et de mieux utiliser leurs compétences, dans le cadre de projets collaboratifs, par exemple : programmes Erasmus, stages en Espagne ou en Amérique Latine.

Au final, sept statuts juridiques et administratifs différents peuvent être identifiés pour les enseignants d'espagnol LANSAD il n'est pas exclu d'en découvrir d'autres lorsqu'une enquête de terrain sera réalisée. De plus, la langue de spécialité étant applicable à une multitude de contextes professionnels, tant d'un point de vue linguistique qu'au niveau des codes culturels, les objectifs et les besoins de formation des intervenants sont extrêmement variables. Les publics identifiés présentent donc des profils extrêmement variés en termes de statut, de stabilité d'emploi et de discipline. Dans le cadre de toute étude exploratoire, il faut accepter des marges d'erreur, mais l'on peut identifier approximativement, par croisement de données fragmentaires, l'effectif par statut.

⁸¹ Depuis peu la « Génération Z ».

⁸² L'interlocuteur qui a le pouvoir de décider du recrutement, en général le directeur de la composante et/ou le directeur du laboratoire si l'enseignant est également chercheur.

⁸³ Il est ici fait référence à l'expérience d'ingénieur d'affaires du rédacteur à l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes).

Au sein des titulaires, on va rencontrer trop rarement des Professeurs des Universités (8)⁸⁴, mais également des Maîtres de conférences (33), des PRCE et PRAG (25)⁸⁵. Les chiffres annoncés ici appellent plusieurs précisions : Ce premier recensement ne concerne que les enseignants qui affichent ouvertement leur compétence LANSAD ou leur appui au LANSAD. Le détail de leur parcours ainsi que la nature exacte de leurs travaux de recherche n'est pas connu et est fortement corrélé à la visibilité qu'ils souhaitent se donner par un affichage de leur intérêt et/ou de leur compétence LANSAD. Les chiffres sont peut-être sous-estimés : ils ne rendent pas compte des enseignants qui culturellement se situent plutôt en LLCE mais interviennent également en LEA et /ou LANSAD et ont donc acquis une compétence spécifique supplémentaire (il peut s'agir d'enseignants de LEA/LLCE mais aussi des enseignants d'autres disciplines (marketing, droit...)).

Ce qui interpelle immédiatement, c'est d'une part, la pénurie de Professeurs des Universités LANSAD (même en tenant compte d'une légère marge d'erreur) et d'autre part, l'impérieuse nécessité de former et d'accompagner la promotion des Maîtres de Conférences existants ou à venir. Il s'agit là concrètement d'un enjeu de formation de long terme et pas seulement, même si c'est important pour notre public, de l'adaptation des compétences au poste actuel. La formation doit être en effet considérée par rapport à des enjeux de court et long terme, de manière indissociable.

En outre, la pyramide des âges, outil stratégique de gestion des ressources humaines n'est pas publiée mais il est fort probable que les rares professeurs d'Université qui interviennent de près ou de loin au niveau du LANSAD et sont repérés comme des didacticiens de renom, soient déjà professeurs émérites ou proches de la retraite, ce qui pose la question de l'urgence de la transmission des compétences et de la mémoire.

Pour les non-titulaires le public est représenté par des professeurs du secondaire (collège, lycée) dans le cadre d'heures complémentaires⁸⁶ ou bien des professionnels issus de l'entreprise, et d'institutions diverses : CCI, associations ou collectivités territoriales par exemple, et dont la spécialité est soit la langue espagnole soit la discipline professionnelle qui permet d'enseigner la langue dans son contexte.

Les enseignants/chargés de cours repérés officiellement⁸⁷ sont au nombre de 38 mais cet effectif est largement sous-évalué au regard du bataillon des « enseignants inconnus » que seuls connaissent les directeurs de composantes et les services de gestion du personnel au moment de l'établissement du contrat et du paiement de la rémunération.

Les ATER repérés sont au nombre de 3, les étudiants, 4 les lecteurs, 4 et un PAST est identifié. Des cas particuliers montrent l'intérêt que portent des intervenants en espagnol LANSAD à la recherche en didactique avec la présence de deux formateurs de Chambre de Commerce et d'Industrie, et d'une formatrice en Mairie, qui montre par sa présence l'intérêt d'explorer une piste de collaboration entre l'Université et les collectivités territoriales. De

⁸⁴ Ils sont très peu nombreux et dans ce cas l'activité principale s'exerce sur LEA et/ou LLC, pas essentiellement LANSAD.

⁸⁵ Formés à la didactique et au métier d'enseignant.

⁸⁶ Dans ce cas il peut exister des difficultés pour concilier les emplois du temps de deux établissements mais la motivation de l'enseignant est souvent forte et portée sur le court terme par le souhait de diversifier les publics et sur le long terme par une stratégie de gestion de carrière. L'objectif sera de se faire connaître afin de préparer une entrée à l'université par la voie PRAG/PRCE.

⁸⁷ Source : Liste des membres du GERES 2015.

manière plus marginale, d'autres interlocuteurs peuvent s'intéresser à la recherche en espagnol LANSAD sans forcément intervenir à l'Université : il s'agit de responsables de Maison des langues ou de maisons d'édition offrant des supports pour les cours de langues de spécialité.

3.2. La formation de l'enseignant LANSAD

3.2.1. *Les objectifs de la formation et sa temporalité*

Les objectifs de la formation des enseignants/intervenants LANSAD doivent s'envisager à court et moyen ou long terme. À court terme, il s'agira de s'adapter à de nouveaux publics, de nouveaux enjeux et de nouvelles situations professionnelles. La formation doit dans ce cadre temporel combler un écart « matériel » en termes de contenu, de savoirs fondamentaux ou un écart psychologique, une « insécurité », qui fragilise le savoir-être en même temps que le savoir-faire. Il s'agira de rendre l'enseignant plus performant dans son contexte d'enseignement en fonction des critères imposés par la filière d'enseignement. Cette compétence en contexte consistera non seulement à préparer et animer des actions de formation mais également, dans certains cas, à contribuer à l'élaboration de dispositifs de formation et à accompagner les apprenants dans leur parcours.

A moyen et long terme, l'objectif est de garantir la pérennité du secteur LANSAD en assurant la promotion sociale des intervenants (mobilité fonctionnelle, géographique, augmentation de la rémunération directe et indirecte). Il s'agit donc ici de s'approprier un outil de gestion de la carrière, un « savoir-devenir ». L'enseignant devient ici acteur de sa stratégie de carrière.

3.2.2. *Le public-cible à former : les étudiants en LANSAD*

Le travail en espagnol LANSAD est applicable à une multitude de contextes professionnels tant d'un point de vue linguistique que culturel. Le public des enseignants ou futurs enseignants est donc extrêmement diversifié, tant en termes de compétence linguistique que de motivation et donc la formation à bâtir pour ces enseignants à identité professionnelle multiple devra donc être relativement individualisée car il devra être capable de réaliser du sur-mesure, particulièrement dans les cas où il va rencontrer des débutants⁸⁸.

L'enseignant doit répondre en LANSAD à une double attente : celle de l'institution et celle du public à former. Les performances attendues ne se mesurent pas tout à fait de la même manière, du point de vue de l'université et du futur employeur. L'étudiant en est souvent conscient (notamment au niveau de la L3) dès qu'il est confronté à une situation de stage. L'objectif pour l'étudiant motivé sera donc d'être performant par rapport aux codes des employeurs. Pour d'autres étudiants, notamment en L1 la motivation sera corrélée aux conditions et aux rythmes d'apprentissage : place dans l'emploi du temps (début ou fin de semaine, de journée, de semestre si concentration des enseignements ou bien répartition homogène par semestre et année).

Les apprenants d'espagnol LANSAD constituent un public très spécifique, évoqué lors d'un récent article⁸⁹. Ce public est spécifique du point de vue de son âge, de la génération qu'il incarne, des mythes et représentations associés à l'Espagne (langue et sa culture), de ses

⁸⁸ Il s'agit du cas particulier des débutants en espagnol en première année, que l'on peut rencontrer assez fréquemment en première année de DUT.

⁸⁹ TRUJILLO, M. C. (2014).

pratiques langagières et de ses aspirations personnelles et professionnelles qui vont conditionner sa motivation. Du point de vue de l'âge, les étudiants de l'université ne sont ni des enfants, ni des adolescents, ni vraiment des adultes au regard de leur peu d'autonomie financière et de leur méconnaissance, malgré quelques stages de la réalité du monde du travail (dans la plupart des cas). Ils représentent également un public hétérogène au regard des spécialités de leur filière d'étude, mais aussi de leur niveau de compétence, de leur motivation et de leurs attentes. Leurs comportements en situation d'apprentissage sont également corrélés à des représentations mythologiques telles que : « certains étudiants sont « naturellement »⁹⁰ doués en langue, mais moi non ». La représentation de l'étudiant français, surtout en première année d'université, est celle du choix d'une langue « facile et sympathique » qui lui permet de partir en vacances ou de « faire la fête » dans le pays voisin. La vision géographique se réduit ainsi à la dimension locale et européenne. L'espagnol va ainsi être associé à des stéréotypes culturels⁹¹. Par ailleurs, les apprenants qui sont les descendants plus ou moins directs d'immigrés politiques ou économiques ont développé une croyance particulière : celle de la transmission naturelle et spontanée de la langue, comme si elle relevait du génétique et s'apprenait sans effort ou par contamination.

C'est ainsi qu'ils vont contribuer à enrichir un dialecte qui peut être qualifié de « franspagnol », comme produit langagier d'une génération qui remplace sans complexe des mots inconnus, créant ainsi des néologismes surprenants à partir d'un mot français auquel on ajoute opportunément un « o » ou un « a » en fonction du genre attribué, souvent de manière subjective, accompagné le plus souvent d'une gestuelle bien plus expressive que celle qu'ils utiliseraient en français, croyant qu'ils adhèrent ainsi à une culture représentée comme davantage volubile. L'improvisation compense souvent pour eux le manque de rigueur dans l'étude du vocabulaire, de la conjugaison ou des règles de grammaire car une langue si joyeuse, telle qu'ils se la représentent, ne saurait être source excessive de contraintes. L'aptitude spontanée au « franspagnol » encourage donc souvent les étudiants en difficulté à choisir l'espagnol pour de mauvaises raisons sans lien direct avec la culture et la civilisation hispaniques. La vitalité du « franspagnol » s'est donc emparée des étudiants français audacieux et confiants dans les racines latines qui font de l'espagnol une langue voisine du français. Ceci ne constituant qu'un exemple des stratégies d'adaptation que certains étudiants développent. Il s'agit souvent d'étudiants peu mobiles et qui ont peu conscience que l'espagnol est une langue qui a une valeur intrinsèque notamment par rapport au monde panhispanique⁹² et sur des marchés en développement économique où la France est très présente : Pérou et Chili, par exemple.

Le public d'étudiants observés et formés durant une dizaine d'années a évolué et présente des motivations différenciées en fonction de la langue étudiée et des spécialisations professionnelles. En synthèse, la communauté universitaire assiste à une mutation générationnelle de la génération Y⁹³ à la génération Z⁹⁴. Ces derniers présentent des stratégies d'apprentissages plus élaborées que la génération précédente et centrées sur le

⁹⁰ Au sens barthésien du terme. cf. BARTHES, R. (1957).

⁹¹ TRUJILLO, M. C. (2012).

⁹² Il est ici fait référence tant aux pays où l'espagnol est une langue officielle qu'à la communauté hispanique des Etats-Unis.

⁹³ Génération des individus nés approximativement entre 1975 et 1995, qui a grandi avec les nouvelles technologies et est qualifiée par les sociologues de relativement individualiste.

⁹⁴ Génération des individus nés à partir de 1995, ultra connectés à la souris de leur ordinateur et à leur téléphone portable. Ils peuvent présenter des problèmes de concentration mais ont développé un esprit plus collaboratif que leurs aînés de la Génération Y.

court terme. Le point positif est que l'addiction au numérique et aux réseaux sociaux favorise le travail collaboratif tant d'un point de vue culturel qu'organisationnel.

Souvent, le niveau d'investissement dans les apprentissages va être essentiellement arbitré par les coefficients pour les LV2 95 lorsqu'elle est moins valorisée dans la maquette du diplôme visé : il s'agit d'un comportement stratégique de la génération Y davantage accentué avec la génération Z. Il semblerait qu'une banalisation de l'écriture (SMS et mails ultra-rapides et courts vécus comme des véhicules rudimentaires de sens) conditionne les scripteurs qui culturellement ne font plus la différence entre vie professionnelle et privée, ni dans le fonds ni dans la forme du discours. En ce qui concerne la communication en langue étrangère, l'immédiateté dans la transmission du message semble ainsi prévaloir sur la nuance⁹⁶.

Nous nous trouvons donc face à un paradoxe : la langue est un phénomène éminemment vivant et son évolution apparaît comme irrésistible mais pour autant la codification⁹⁷ semble essentielle pour favoriser la compréhension d'un nombre optimal de locuteurs. La question que nous pourrions nous poser dans ce contexte serait : quelles règles d'arbitrage pourrions-nous donner, pour affronter ce paradoxe ? C'est une des pistes de réflexion que nous pouvons commencer à explorer et qui permet d'affronter des contextes particuliers de mise en situation linguistique. En effet, l'objectif est ici de rechercher le niveau de performance linguistique qui va impulser la future carrière de mes étudiants et non pas de porter un jugement moralisateur sur l'erreur⁹⁸ en elle-même, source de dysfonctionnement linguistique mais également de création.

Une pratique pédagogique d'une dizaine d'années prouve que la mise en contexte systématique : entrer dans la langue par la discipline ou technique enseignée permet non seulement de motiver les étudiants mais de les faire progresser de manière spectaculaire. Les progrès significatifs des étudiants, dans un cadre d'expression orale sont également stimulés par l'aisance que donnent le vocabulaire spécifique et le mimétisme spontané qui permet aux apprenants d'intégrer les structures de phrases récurrentes. Pour la vie professionnelle future de l'étudiant, cela développe les aptitudes à comprendre l'information transmise et à s'exprimer tant à l'oral qu'à l'écrit dans le contexte : négociation commerciale, entretien téléphonique et entretien de recrutement, par exemple. C'est ainsi que la compétence linguistique permet réellement de donner une valeur ajoutée au curriculum vitae du candidat. A l'heure du recrutement et des stratégies de carrière, les décisions d'embauche et de promotion se prennent souvent par rapport au capital linguistique du candidat.

⁹⁵ L'espagnol est souvent étudié en LV2 après l'anglais en France.

⁹⁶ Ces aspects relèvent de la culture générationnelle et la formulation en espagnol est directement transposée du français : c'est ainsi que l'enseignant (du moins celui qui est issu de la génération X, qualifiée de « Génération laborieuse » et qui a grandi avec le support-papier) est surpris de lire en fonction de la langue utilisée : « Bonjour » ou « Hola » au début d'une lettre de motivation au lieu de la civilité : « Monsieur » ou « Estimado Señor ».

⁹⁷ Dans le cas de l'espagnol, la langue tire sa force de « l'unité dans la diversité ». Il s'agit de la langue officielle d'une vingtaine de pays et elle bénéficie de puissants appuis institutionnels : Real Academia Española, Instituto Cervantes, six congrès internationaux sur la langue espagnole depuis 1997 (cf. PRIETO GUTIÉRREZ, J.J., 2013 & RAE, 2005 y 2009).

⁹⁸ La culture de l'erreur conçue comme une étape nécessaire à l'expérimentation et donc source d'innovation, est un sujet d'étude qui intéresse tant les dispositifs d'apprentissage que la gestion des ressources humaines. cf. Droit à l'erreur, une culture à inventer, in *Entreprises et Carrières*, N°1259, 20 octobre 2015.

4. LES LIMITES DE CETTE PREMIERE ETUDE ET LES PISTES ENVISAGEABLES

4.1. Les limites

Plusieurs problèmes se sont présentés au cours de la construction de cette démarche scientifique.

La première étape de cette recherche a été limitée par : la difficulté de constitution du corpus et sa nature fragmentaire, la méthode d'analyse utilisée, qui ont donné des résultats concrets mais partiels dont tous les éléments n'ont pu être interprétés de manière exhaustive. Les résultats sont donc provisoires car ils se heurtent à une difficulté d'accès aux informations et à un manque de visibilité au sein de l'institution car la politique des langues est toujours en cours de construction. De plus, la perspective culturelle et technique liée à la Gestion des Ressources Humaines est émergente. Il existe également une réelle difficulté d'accès aux informations pour des raisons d'organisation de l'Institution mais également liées au statut de l'enseignant et du chercheur réalisant ce type d'étude. L'information concernant le LANSAD n'est pas centralisée, même pas au sein des centres de langues de l'université. La multitude des entités concernées transforme quasiment le recueil d'information en démarchage en « porte à porte », de département en département, ou de composante en composante⁹⁹; une démarche davantage liée à un poste de vendeur qu'à celui d'un chercheur. De plus, le rôle et le statut du rédacteur en tant que chercheur Docteur PRCE qui étudie un dispositif dont il fait lui-même partie, ne créent pas une situation de communication confortable, ni pour tisser des relations de confiance avec des collègues de même niveau hiérarchique, ni pour être reçu par des responsables hiérarchiques acceptant de livrer une information stratégique. En effet, toutes les questions relevant du recrutement et de la gestion des carrières sont atomisées et revêtent le sceau de la confidentialité puisque chaque composante a la maîtrise de sa propre gestion. De plus, aucun élément tangible ne permet actuellement de conclure s'il s'agit réellement d'une indépendance stratégique et délibérée ou le résultat involontaire d'une pratique ancienne. De la même manière, rien ne prouve l'existence ou la construction d'outils tels que le Système d'Information des Ressources Humaines (SIRH) ce qui permettrait, entre autres d'avoir une visibilité sur le vivier de compétences offert par chaque composante.

4.2 Les pistes à envisager

L'ambition est ici de repérer les contours d'une communauté en cours de constitution, pour laquelle la liste des adhérents du GERES peut apporter un éclairage assez fidèle de la réalité. Il conviendrait d'aller plus loin, avec la collaboration de la Société des Hispanistes Français car la défense de l'hispanisme implique de développer les postes de Professeurs des Universités. C'est pourquoi le réseau des correspondant locaux de la SHF peut représenter une source précieuse d'information pour atteindre des enseignants qui souhaitent donner une visibilité à leur recherche et rester en veille informationnelle. De la même manière les adhérents hispanistes de l'UPLEGESS pourraient être associés à une enquête (questionnaire) qui permettrait d'effectuer un recensement plus précis de la taille de l'effectif, du statut de l'enseignant, de son ancienneté, de son profil (activités d'enseignement et de recherche, parcours professionnels, aspirations...). Cela permettrait de favoriser de nouveaux projets et le travail collaboratif (élaboration de dispositifs particuliers, mutualisation des ressources). Il s'agit également de renforcer la visibilité et le dialogue entre la Direction du Personnel Enseignant, le centre de langues, les directions de composantes et la

⁹⁹ Instituts ou départements divers de l'université : IAE, Droit, AES...

communauté des enseignants intervenants dans le secteur de l'espagnol LANSAD. Cette synergie en termes de communication interne permettrait certainement de promouvoir un dialogue social constructif, de développer les champs d'intervention y compris avec des partenaires extérieurs, comme les entreprises et les collectivités territoriales¹⁰⁰.

5. CONCLUSION

A l'Éducation Nationale, la gestion des carrières des enseignants, au sens de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences est encore émergente, de même que la notion de création de valeur liée à la fonction Ressources Humaines. Le cadre de gestion traditionnel relève de la gestion administrative des carrières liée à une louable ambition d'équité mais qui sur le terrain se transforme parfois en égalitarisme mécanique laissant la place à des négociations de poste et d'évolution de carrières relevant davantage du politique que de la gestion des carrières au sens auquel on l'entend en Gestion des Ressources Humaines. Si certains éléments relevés ne sont pas strictement réservés au secteur du LANSAD et de l'espagnol, ils revêtent une importance particulière ici, dans la mesure où il s'agit d'un secteur récent qui ne fait pas partie du cœur de métier de la filière d'enseignement. Les négociations politiques liées aux postes (gestion collective) ou aux évolutions de carrière des enseignants (gestion individuelle) sont souvent empreintes d'un jeu politique qui peut paraître incontournable pour flexibiliser le dispositif et répondre aux enjeux du terrain. De plus, l'espagnol présente de nombreuses spécificités, en tant que langue fonctionnelle et langue des affaires : les représentations associées à la langue et la communauté hispanophone offrent un fort capital de sympathie en interaction avec les représentations associées à l'Espagne et au monde hispanique. Le « retour sur investissement » perçu et validé par l'étudiant de la Génération Z ou de l'apprenant en formation continue est intéressant et offre un impact à court ou moyen terme sur sa rémunération et/ou son orientation de carrière, en fonction du degré d'ouverture internationale de l'organisation qui l'emploiera ou l'emploie déjà : la compétence linguistique représente en effet un actif financier à valoriser dans un curriculum vitae. Dans le cadre des enseignements, il s'agirait de favoriser d'avantage les interactions, les simulations en situation réelle (entretiens de recrutement, conversations téléphoniques, etc.) et d'aller vers des situations de « coaching linguistique » en prise directe avec les exigences de la vie professionnelle. En effet, l'ensemble des enseignements se développent de plus en plus en lien avec le projet personnel et professionnel de l'étudiant, devenu un outil de gestion stratégique au sein des parcours de formation du supérieur en France. En amont, les enjeux de formation de l'enseignant doivent donc être considérés dans le cadre d'une vision et un cadre temporel plus large impliquant la gestion de la carrière. Des freins ont pu être identifiés au cours de cette étude, qui relèvent tant de l'institution que du secteur LANSAD ou plus spécifiquement de l'espagnol LANSAD.

La compétence qu'il est question d'acquérir ou de développer lors de la formation initiale ou continue des enseignants s'analyse à la fois individuellement et collectivement. Il s'agit de professionnaliser les acteurs pour développer la performance à court et à long terme. A court terme, la formation sera centrée sur l'adaptation au poste, et donc au profil et aux besoins des apprenants. A ce niveau, il conviendrait d'améliorer certaines conditions de travail : précarité des non-titulaires, isolement des enseignants et des chercheurs, besoin de

¹⁰⁰ L'Espagnol LANSAD pourrait ainsi contribuer à l'apport de nouvelles ressources pour l'Université, par le développement de la Formation continue et l'activation de réseaux comme ceux d'anciens étudiants pour renforcer l'employabilité des nouveaux apprenants.

développement de projets collaboratifs sur des bases saines. En effet, les leviers de motivation ne doivent plus reposer essentiellement sur des critères d'ordre affectif (culpabilisation, affinités personnelles...) si l'on souhaite vraiment professionnaliser la fonction.

A long terme, il s'agirait de favoriser la promotion sociale des acteurs afin de pallier la pénurie de Professeurs des Universités dans le secteur de l'Espagnol LANSAD. Si la construction des compétences peut relever d'une responsabilité individuelle, elle constitue également un projet collectif et de nouvelles synergies doivent être mises en place afin de répondre tant aux besoins de l'institution que des enseignants et, ne l'oublions pas, à l'employabilité et aux carrières futures de nos étudiants.

La formation des enseignants à but professionnel ne se limite absolument pas à un contenu déterminé par les savoirs fondamentaux à définir tout d'abord et à transmettre ensuite (par exemple maîtrise du lexique du commerce international, des finances ou de l'aéronautique). Il s'agit, plus largement de prendre en compte chaque enseignant individuellement, de considérer et de valoriser de l'intégralité des parcours (études et emplois antérieurs), leur statut au moment précis du démarrage de leur formation, leur stratégie de gestion de carrière et partant de leur motivation. Le temps de la formation s'inscrit ainsi dans un temps plus large qui est celui de la carrière.

Cette pré-étude demanderait à être approfondie, comme signalé plus haut. Si une première étape a permis de commencer à étudier le système français, la deuxième partie de l'étude pourra être élargie et offrir une comparaison avec d'autres situations et conditions de travail des enseignants dans d'autres pays, tant en Europe que dans le monde hispanique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALONSO PÉREZ, M. & FURIÓ BLASCO, E. 2015. *EL español en ámbitos profesionales, empresas, mercados, culturas*. Madrid : Edinumen, 2015.

BARTHES, R. 1957. *Mythologies*. Paris: Ed. du Seuil.

BRAUD, V. ; MILLOT, P. ; SARRÉ, C. & WOZNIAK, S. 2015. « You say you want a revolution... ». Contribution à la réflexion pour une politique des langues adaptée au secteur LANSAD ». *Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXXIV, N°1*.

CHRISTENSEN, C.M. & OVERDOF, M. (March–April 2000). « Meeting the challenge of disruptive change ». *Harvard Business Review*.

CROSNIER, E. 2008. « LEA/LANSAD : Convergences/Divergences ». *Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXVII N° 1* : 18-31.

ENA. 2014. *Fonction publique et gestion des ressources humaines*. Bibliographie.

ESEM 2015. *Module de professionnalisation : élaborer et orchestrer une politique RH en matière de gestion des compétences. La GPEC à l'université, pourquoi, comment et avec qui ?* 25-27 mars.

- HADJ, N. 2005. « Le DRH de demain et la création de valeur ». *Management & Avenir* 2005/2 (N°4) : 139-156.
- MINTZBERG, H. 1998. *Structures et dynamique des organisations*. Paris : Editions Eyrolles.
- MINTZBERG, H. 2003. *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Ed. d'Organisation, coll. Références.
- LE BOTERF, G. 2011. *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*. Paris : Éditions Eyrolles.
- LE BOTERF, G. 2010. *Professionaliser – le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Editions Eyrolles.
- MAURICE, S. 2015. « Droit à l'erreur, une culture à inventer ». *Entreprises et Carrières*, N° 1259 : 18-25.
- MEIGNANT, A. 2014. *Manager la Formation, un nouveau souffle après la réforme de 2014 ?* Paris : Editions Liaisons, coll. Entreprises et carrières.
- PERETTI, J.-M. 2015. *Gestion des Ressources Humaines*. Paris : Vuibert, collection entreprise.
- PRIETO GUTIÉRREZ, J.J. 2013. *Los congresos internacionales de la lengua española*. Madrid: Observatorio Imagen de España, Real Instituto Elcano.
- POTEAUX, N. 2015. « L'émergence du secteur LANSAD : évolution et circonvolutions ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXIV N°1.
- RAE. 2005. *Diccionario panhispánico de dudas*.
- RAE. 2009. *Nueva Gramática del Español*.
- TRUJILLO, M.C. 2014. « La langue espagnole : Entre enjeux macro-économiques et de gestion de carrière un actif économique pour la marque-pays et une compétence distinctive pour le professionnel ». *Symposium DEE, 42e congrès de l'UPLEGESS*, Lyon.
- TRUJILLO, M.C. 2012. *L'Espagne à la Une du Journal Le Monde (1986-2005). De l'entrée dans la CEE au retour de la mémoire, la deuxième Transition en marche. Regards croisés et représentations culturelles*. Thèse soutenue à l'Université de Toulouse II-Le Mirail, septembre.

ANNEXE I :
Présentation des liens entre formation et GRH, dans le cadre de la
GPEC/Transposable à la fonction publique (d'après Alain MEIGNANT)

Court terme (1 an) Consolider l'existant		Moyen terme (3 ans) Accompagner et faciliter les changements		Long terme (3 à 10 ans) Préparer l'avenir	
a) perfectionnement individuel	E/S	a) réussir un investissement et/ou un changement d'organisation	RP ROp.	a) changer de culture	DG
b) perfectionnement collectif pour améliorer les performances	E/S	b) développer les potentiels	DP	b) développer l'adaptabilité et prévenir les risques d'inadaptation	DG/ D Fct/ DP S
c) formations d'insertion	DP	c) Optimiser les flux promotionnels	DP		
		d) former aux métiers	D Fct/ DP/S		
		e) faciliter des projets individuels	S/DP		
<p>Légende : E : Encadrement S : Salariés DG : Direction Générale DP : Direction du Personnel D Fct : Direction Grandes Fonctions D Op : Direction opérationnelles</p>					

Objectifs du plan de formation et acteurs clés

ANNEXE II : Fiche métier Rome K2108 : Enseignement Supérieur

Appellations	
■ Attaché / Attachée temporaire d'enseignement et de recherche -ATER-	■ Maître / Maîtresse de langues dans l'enseignement supérieur
■ Chargé / Chargée de cours	■ Moniteur / Monitrice d'initiation à l'enseignement supérieur
■ Chargé / Chargée d'enseignement	■ Professeur / Professeure de l'enseignement supérieur
■ Chargé / Chargée d'enseignement du supérieur	■ Professeur / Professeure des universités
■ Chef de département de l'enseignement supérieur	■ Responsable filière enseignement supérieur
■ Enseignant-chercheur / Enseignante-chercheuse	■ Responsable matière enseignement supérieur
■ Lecteur / Lectrice de langues dans l'enseignement supérieur	■ Responsable programme enseignement supérieur
■ Maître / Maîtresse de conférences	

Définition
Enseigne et transmet des connaissances à des étudiants selon les avancées de la recherche et les programmes d'enseignement nationaux. Peut réaliser des travaux de recherche fondamentale et appliquée. Peut coordonner une équipe pédagogique ou de recherche et diriger une structure ou une unité de recherche.

Accès à l'emploi métier
Cet emploi/métier est accessible avec un Master recherche, un Doctorat ou une Agrégation (Maître de conférences) selon la fonction. Pour accéder aux fonctions de moniteur d'initiation à l'enseignement supérieur, il faut être chercheur inscrit en thèse, intégré dans un laboratoire ou une équipe de recherche et bénéficier d'une allocation de recherche attribuée par le ministère de l'Éducation Nationale ou d'un régime comparable d'aide à la préparation du doctorat. Pour être attaché temporaire d'enseignement et de recherche -ATER-, il faut préparer une thèse ou se présenter aux concours de recrutement de l'enseignement supérieur. Pour être professeur des universités, une expérience professionnelle de plusieurs années en tant que maître de conférences, une habilitation et une qualification à diriger des recherches délivrées par le conseil national des universités sont obligatoires.

Conditions d'exercice de l'activité
L'activité de cet emploi/métier s'exerce au sein d'établissements universitaires, d'établissements d'enseignement supérieur, de grandes écoles, ... en contact avec différents intervenants (institutionnels, financeurs publics, privés, personnel éducatif, administratif, ...). Elle varie selon le type de structure (grande école, université, ...) et le type d'enseignement.

Mobilité professionnelle	
Emplois / Métiers envisageables si évolution	
Fiche ROME	Fiches ROME envisageables si évolution
K2108 - Enseignement supérieur ■ Toutes les appellations	M1301 - Direction de grande entreprise ou d'établissement public — Directeur / Directrice d'Établissement Public à caractère Scientifique et Technologique -EPST-
K2108 - Enseignement supérieur ■ Toutes les appellations	M1402 - Conseil en organisation et management d'entreprise — Toutes les appellations

ANNEXE III Présentation matricielle du profil des enseignants LANSAD (Premier recensement en date du 31 octobre 2015)

	TITULAIRES	NON -TITULAIRES
DISCIPLINE DE SPÉCIALITÉ ESPAGNOL	PROFESSEURS DES UNIVERSITÉS (8) MCF (33) PRCE/PRAG (25)	ATER (3) Lecteurs (4) Professeurs du secondaire Statut particulier : PAST/Maître de conférences associé (1) Professionnels d'entreprise : Langues (38 ?)
AUTRE DISCIPLINE	Droit Marketing Économie	Professionnels du secteur privé : Entreprise, collectivité, association avec une autre spécialité

Marcelo TANO. Enseigner l'espagnol à un public ingénieur : compétences pour la professionnalisation des enseignants

PRCE d'Espagnol à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz (Lorraine INP)
Membre du Groupe « Langues » de la Conférence des Grandes Écoles (CGE-UPLEGESS)
Président du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES)
Doctorant à l'Université Paris Nanterre (UPN)¹⁰¹
marcelo.tano@enim.univ-lorraine.fr

Résumé :

Quels sont les traits distinctifs d'un professeur d'espagnol compétent exerçant son métier auprès d'un public d'élèves-ingénieurs ? Quelles sont les capacités qui font de lui un professionnel à part entière ? Telle est la problématique qui sera développée dans cet article et à laquelle nous essayerons de fournir une réponse fondée sur des principes théoriques appuyés sur des constats de terrain. Notre objectif consiste à déterminer, à partir de renseignements quantitatifs et qualitatifs, quelles sont les compétences spécifiques des professeurs d'espagnol travaillant dans un établissement de l'enseignement supérieur français qui prépare à l'obtention du titre d'ingénieur. Pour y parvenir, nous avons sondé les professeurs d'espagnol qui évoluent dans ce contexte afin de connaître leurs croyances concernant leurs qualifications.

Dans une première partie, nous contextualisons la problématique en France. Dans une deuxième partie, nous nous appuyons sur la nouvelle grille des compétences clés et des compétences spécifiques des enseignants de langues secondes et étrangères élaborée par l'Institut Cervantès (INSTITUTO CERVANTES, 2012) pour décrire le profil attendu des professeurs d'Espagnol sur Objectif Professionnel (EOP). Dans une troisième partie, nous décrivons la méthodologie adoptée pour l'élaboration de l'enquête ad-hoc en ligne et nous analysons les réponses individuelles. Ces résultats nous permettront, dans une quatrième et dernière partie, d'établir à titre de synthèse un profil-type du professeur d'espagnol compétent pour exercer dans ce secteur ainsi que d'arriver à quelques conclusions concernant la formation universitaire des enseignants qui sont conduits à enseigner l'EOP.

Cette préparation est inexistante en France. Or, la demande de ce type de profil enseignant ne cesse de croître depuis déjà au moins deux décennies. La situation des enseignants d'EOP en écoles d'ingénieurs est un exemple de cette tendance pour laquelle il n'existe aucune réflexion visible (et, par conséquent, aucune mesure) concernant les prérequis pour la formation de ces professionnels qui vont exercer dans un contexte bien particulier. La présente contribution devient également un plaidoyer pour une professionnalisation des enseignants qui exercent dans le vaste secteur Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD).

Mots-clés :

Formation des enseignants de langues étrangères, compétences des professeurs d'espagnol, espagnol de spécialité, espagnol professionnel, espagnol de l'ingénierie.

Resumen:

¿Cuáles son los rasgos distintivos de un profesor de español que ejerce su oficio enseñando a un público de estudiantes de ingeniería? ¿Qué capacidades hacen de él un verdadero

¹⁰¹ L'auteur suit une formation doctorale à l'UPN (EA 369 CRIIA, axe REDESC) sous la direction de Mercè PUJOL BERCHÉ.

profesional? Esta es la problemática que se desarrollará en este artículo en el cual intentaremos dar respuestas fundadas en principios teóricos que se apoyan en observaciones de campo. Nuestro objetivo consiste en determinar, a partir de datos cuantitativos y cualitativos, cuáles son las competencias específicas de los profesores de español que trabajan en un centro de la enseñanza superior francesa que prepara para la obtención del título de ingeniero. Par ello, hemos encuestado a profesores de español que se desempeñan en dicho contexto con el propósito de conocer sus creencias sobre sus propias cualificaciones.

En una primera parte, contextualizaremos la problemática en Francia. En una segunda parte, nos basaremos en el nuevo modelo de competencias clave y competencias específicas de los docentes de lenguas segundas y extranjeras propuesto por el Instituto Cervantes (INSTITUTO CERVANTES, 2012) para luego describir el perfil deseado de los profesores de Español para Fines Profesionales (EFP). En una tercera parte, describiremos la metodología adoptada para la elaboración de una encuesta ad-hoc en línea y analizaremos las respuestas individuales. Estos resultados nos permitirán, en una cuarta y última parte, establecer una síntesis del perfil tipo del profesor de español competente para ejercer en este sector como así también llegar a algunas conclusiones sobre la formación universitaria de los docentes que se destinan a enseñar el EFP.

Dicha preparación es inexistente en Francia. Ahora bien, la demanda de este tipo de perfil docente no deja de crecer desde hace ya al menos dos décadas. La situación de los docentes de EFP en las escuelas de ingenieros es un ejemplo de esa tendencia para la cual no existe ninguna reflexión visible (y, consecuentemente, ninguna medida) respecto a los requisitos previos para la formación de estos profesionales que van a ejercer en un contexto muy particular. La presente contribución es, además, un alegato para la profesionalización de los docentes que ejercen en el vasto sector que los franceses han dado en llamar «lenguas para especialistas de otras disciplinas».

Palabras clave:

Formación de profesores de lenguas extranjeras, competencias de los docentes de español, español de especialidad, español profesional, español de la ingeniería.

1. CONTEXTUALISATION DE LA PROBLÉMATIQUE EN GUISE D'INTRODUCTION

Depuis la mise en place du Processus de Bologne¹⁰² qui préconise une meilleure employabilité intra-européenne, le secteur LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD) est en pleine expansion dans l'enseignement supérieur français.

Dans ce contexte, l'espagnol s'érige progressivement en la deuxième langue étrangère (LE) la plus demandée. Pour pouvoir faire face à cette demande, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) publie chaque année des postes d'enseignants d'espagnol dont la plupart sont destinés aux filières sciences, droit, économie, médecine, ingénierie, etc. Ces postes sont de plus en plus profilés « LANSAD », c'est-à-dire qu'ils exigent un profil de candidats connaissant non seulement les particularités d'une langue de spécialité (LSP) mais sachant surtout comment l'enseigner dans toute sa spécificité.

Toutefois, cette demande exponentielle n'a pas modifié la formation des futurs enseignants d'espagnol et nombre de candidats n'ont pas le profil requis. En effet, enseigner en LANSAD requiert une bonne connaissance de la langue spécialisée qui, comme celle de l'ingénierie, par exemple, ne saurait être réduite au seul lexique. L'espagnol de spécialité (ESP) exige, au contraire, une formation solide intégrant à la fois une dimension linguistique et méthodologique, professionnelle et disciplinaire. Mais force est de constater que cette formation a toujours été une question subalterne pour les hispanistes français. À ce sujet, LAGARDE (2013 : 14) s'interroge : « De quelle manière l'hispanisme a-t-il traité les besoins en LEA¹⁰³ ou en LANSAD, si ce n'est, souvent, en déléguant ces enseignements à des collègues spécialistes de LLCE¹⁰⁴ en sous-service, à des ATER¹⁰⁵ ou à des moniteurs ou à des vacataires de toute sorte, peu formés et motivés par défaut ? »

Il n'est pas inutile de rappeler que la didactique des langues étrangères (DLE), discipline qui devient la clef de voûte des enseignants d'ESP du supérieur, a toujours été une question secondaire des chercheurs hispanistes français. À juste titre, LAGARDE (2013 : 14) se demande encore : « De quelle manière la didactique de l'espagnol a-t-elle été considérée du point de vue de la recherche, si ce n'est, comme « recherche appliquée » ou « recherche-action », en parent pauvre scientifique ? L'émergence et le développement du GERES¹⁰⁶ sont le fruit de ce désinvestissement de l'hispanisme dans ce domaine ».

Le manque de formation des enseignants d'ESP a nécessairement des conséquences sur le terrain. L'une d'elles, peut-être la plus inquiétante, est l'inadéquation des dispositifs d'enseignement et de recherche en ESP due, surtout, à certaines manières de penser l'univers professionnel des enseignants qui se traduisent par des formes d'organisation devenues inadaptées aux besoins actuels (TANO, 2013 : 127) :

En règle générale, les langues de spécialité dans l'enseignement supérieur français obéissent à un fonctionnement complexe non exempt de dérives. L'une d'elles consiste

¹⁰² Il s'agit d'un processus de rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur européens qui vise à faire de l'Europe un espace compétitif à l'échelle mondialisée de l'économie de la connaissance. Amorcé en 1998 par la déclaration de la Sorbonne, ce processus a conduit à la création en 2010 de l'Espace Européen de l'Enseignement supérieur, constitué d'une cinquantaine d'états.

¹⁰³ Filière « Langues Étrangères Appliquées ».

¹⁰⁴ Filière « Langues, Littératures et Cultures Étrangères ».

¹⁰⁵ Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche.

¹⁰⁶ Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité.

à mettre en place des enseignements de langues non articulés avec la didactique propre à ces spécialités. L'espagnol n'échappe pas à cette tendance, avec une prolifération de cours sur des contenus généraux. Ceci n'est pas sans conséquences sur l'état de la recherche en espagnol de spécialité qui, malgré des efforts, reste marginale et dispersée.

Le rôle crucial des enseignants de LE, et plus particulièrement celui des enseignants d'ESP, semble ne pas être totalement connu par nombre de décideurs dans le système d'enseignement supérieur français. Ces enseignants ont pourtant un profil-type qui répond généralement à des besoins circonstanciés. Comme le rappellent les experts de l'OCDE¹⁰⁷, tous les enseignants ne se ressemblent pas (KEELEY, 2007 : 73) :

[...] Certains sont bons, d'autres mauvais ; certains ont reçu une bonne formation, d'autres non ; et on trouve aussi des enseignants potentiellement excellents qui se démènent pour faire de leur mieux dans un système scolaire étouffant. L'influence de l'enseignant sur les élèves peut être considérable. Si on met de côté des questions telles que le milieu socio-économique, la qualité de l'enseignement est le facteur qui pèse le plus sur les résultats des élèves. Dit plus simplement, les enseignants jouent un rôle crucial.

Dans les parties qui suivent, nous allons tenter de démontrer que ce « rôle crucial » s'accompagne aussi d'un profil attendu pour les enseignants d'Espagnol sur Objectif Professionnel (EOP) que nous essayerons de clarifier en répondant à quelques questions clé :

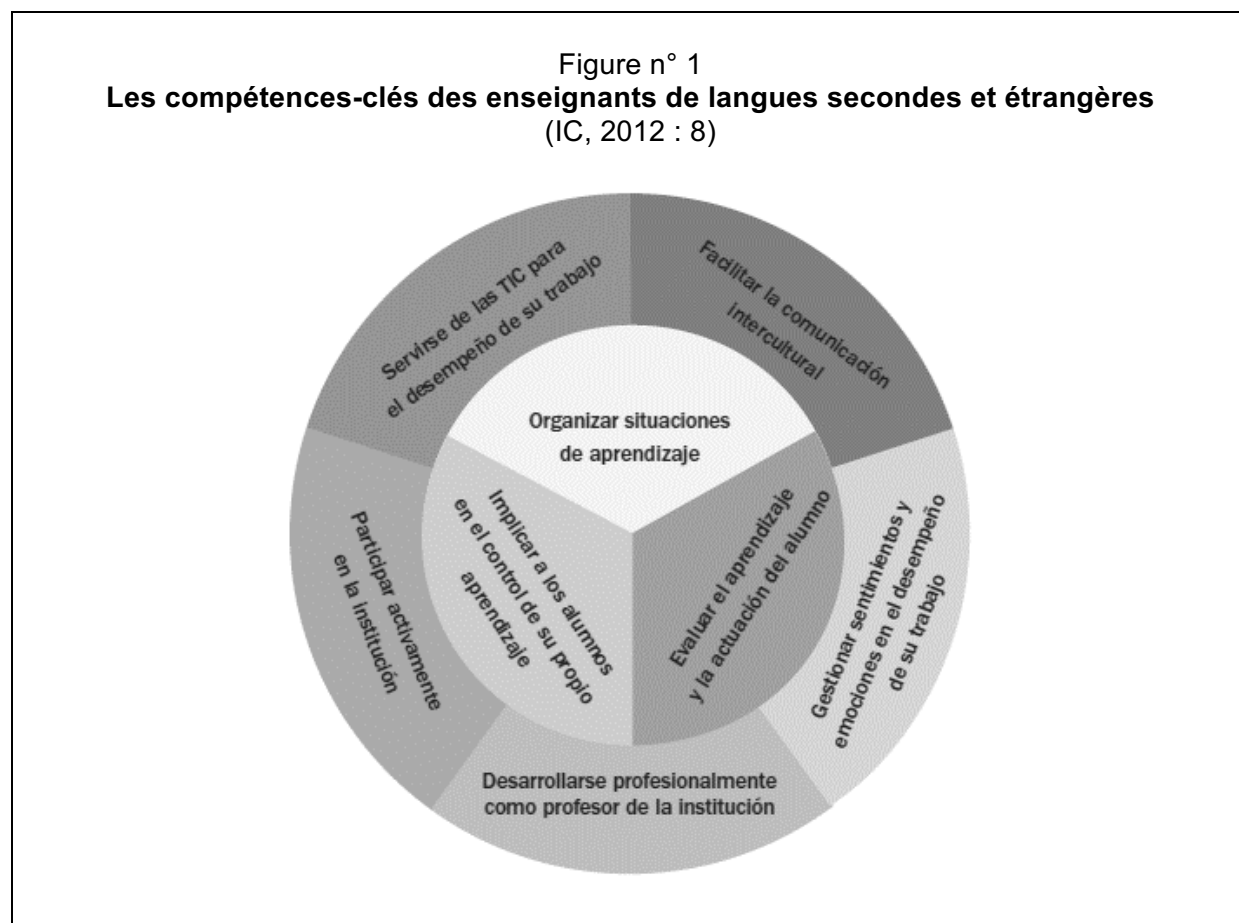
- Comment ces enseignants organisent-ils les situations d'apprentissage ?
- Comment évaluent-ils les activités des élèves-ingénieurs ?
- Impliquent-ils les élèves-ingénieurs dans le contrôle de leur propre apprentissage ?
- Que font-ils pour faciliter la communication interculturelle ?
- Quelle stratégie mettent-ils en place pour se perfectionner sur le plan professionnel ?
- Participent-ils activement dans la vie de leur établissement ?
- Utilisent-ils les technologies de l'information et de la communication dans l'exercice de leur métier ?

2. LE PROFIL SOUHAITÉ DES PROFESSEURS D'ESPAGNOL SUR OBJECTIF PROFESSIONNEL

Décrire le profil des professeurs qui enseignent l'EOP est une tâche semée d'embûches. En France, les situations d'enseignement de l'EOP sont tellement diverses et les statuts des enseignants parfois tellement différents qu'il paraît, de prime abord, impossible d'arriver à un profil consensuel qui convienne à toute la communauté enseignante du supérieur. En outre, les statistiques fournies par le MESR sont pour le moins opaques, voire inexistantes, quand il s'agit d'accéder à des détails concernant les enseignants des LE. Toutefois, la tentative de définir ce qu'est un enseignant compétent en EOP doit être menée car les besoins de professionnels dans cette discipline commencent à se sentir dans notre pays.

¹⁰⁷ Organisation de Coopération et de Développement Économique.

L'Institut Cervantès¹⁰⁸ a identifié huit grandes *compétences* que l'on souhaite voir se développer chez les enseignants d'espagnol langue étrangère (ELE), tout au long de leur carrière¹⁰⁹. La figure n° 1 ci-dessous présente graphiquement ces habiletés.



Chacune de ces huit compétences-clés comporte des compétences spécifiques que nous montrons à titre d'exemple dans la figure n° 2.

¹⁰⁸ Institution culturelle créée en 1991 et dépendante du Ministère des Affaires étrangères espagnol. Il se consacre à la promotion et l'enseignement de la langue espagnole dans le monde, et à la diffusion de la culture espagnole et hispano-américaine. Les sièges de l'institut sont à Madrid et Alcalá de Henares. Cette institution est comparable à l'Alliance française, au Goethe-Institut ou au British Council.

¹⁰⁹ Les travaux de cette prestigieuse institution vont nous servir pour analyser les compétences des enseignants d'EOP car nous considérons que la langue professionnelle est une émanation de la langue générale commune ou générale.

Figure n° 2
Les compétences spécifiques des enseignants de langues secondes et étrangères
 (IC, 2012 : 11)

COMPETENCIAS CLAVE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
a) Organizar situaciones de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> > Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. > Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. > Planificar secuencias didácticas. > Gestionar el aula.
b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno.	<ul style="list-style-type: none"> > Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. > Garantizar buenas prácticas en la evaluación. > Promover una retroalimentación constructiva. > Implicar al alumno en la evaluación.
c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> > Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. > Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. > Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. > Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
d) Facilitar la comunicación intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. > Adaptarse a las culturas del entorno. > Fomentar el diálogo intercultural. > Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> > Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. > Definir un plan personal de formación continua. > Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. > Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> > Gestionar las propias emociones. > Motivarse en el trabajo. > Desarrollar las relaciones interpersonales. > Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
g) Participar activamente en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> > Trabajar en equipo en el centro. > Implicarse en los proyectos de mejora del centro. > Promover y difundir buenas prácticas en la institución. > Conocer la institución e integrarse en ella.
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> > Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. > Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. > Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. > Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Il nous paraît donc opportun de nous appuyer sur cette étude de grande envergure de l'Institut Cervantès (INSTITUTO CERVANTES, 2012) pour essayer d'identifier le profil espéré d'un professeur d'EOP.

Dans sa tentative de définition de la *compétence enseignante* du professeur d'espagnol, VERDÍA¹¹⁰ (2011 : 21) explique que :

¹¹⁰ Actuellement, cheffe du Département de Formation des Professeurs à l'Institut Cervantès de Madrid.

Podríamos definir la competencia docente como la capacidad que tiene el profesor para realizar su actividad profesional movilizándolo de forma estratégica una serie de recursos para enfrentarse a las tareas y a las situaciones de su día a día. El buen profesional recurre a todos sus recursos cognitivos, a todos sus conocimientos, a lo que sabe de la lengua, de la cultura, de didáctica, de psicología, de enseñanza, de aprendizaje, de técnicas específicas de enseñanza de lengua; también moviliza sus recursos emocionales, sus actitudes, su motivación, sus intereses, su empatía, sus características individuales, así como sus capacidades y habilidades profesionales, su capacidad para reflexionar y aprender de su propia experiencia para desenvolverse con éxito en las distintas situaciones que se le presentan, no solo en el contexto del aula, sino también del centro educativo y de la comunidad de profesionales de ELE.

Rappelons aussi que la notion des *compétences* a été développée par beaucoup d'auteurs. PERRENOUD (2001 : 509), par exemple, fournit cette définition : «compétencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos».

Il s'agit, à l'évidence, d'un savoir agir complexe. En s'appuyant sur cette définition générale, VERDÍA (INSTITUTO CERVANTES, 2012 : 7) explicite ce concept lorsqu'elle écrit que les compétences du professeur de LE ne sont autre chose que :

[...] La aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos.

Les situations en question sont celles auxquelles l'enseignant de LE est confronté dans l'exercice de son métier : élaborer une unité didactique, planifier un cours, prévoir une tâche d'apprentissage, évaluer les acquisitions des élèves, travailler en équipe avec les collègues de son établissement ou des organismes extérieurs à son lieu de travail, etc.

Il paraît évident que le professeur d'EOP compétent utilise toutes ces ressources pour agir efficacement en réalisant, au moins, quatre activités préalables pour concevoir une formation destinée à un public spécifique. Ces activités consistent à identifier :

- La langue utilisée par le public-cible.
- Les situations de communication du public-cible.
- Les capacités à développer chez le public-cible.
- Les contenus intéressant le public-cible.

Dans le cas qui nous occupe, l'enseignant d'EOP doit donc adapter son programme à la demande spécifique des élèves-ingénieurs. Il est important que la mise en place d'un programme d'EOP corresponde à une demande précise et préalablement analysée de la façon la plus claire qui soit. Dans le secteur de l'ingénierie, ce qui complique la tâche de l'enseignant d'EOP est l'identification des besoins réels de ses apprenants en fonction de la spécialité pour laquelle ils se préparent. Un simple survol sur les différents domaines de l'ingénierie permet de constater que celle-ci se décline en une multiplicité de spécialités telles que présentées dans la figure n° 3.

Figure 3
Les principales spécialités de l'ingénierie *
 Source : Ingénieurs et Scientifiques de France **

Domaines caractéristiques du métier d'ingénieur

Agriculture, agronomie, agroalimentaire, ressources animales et végétales
 Chimie, génie des procédés
 Génie biologique, génie médical, santé
 Sciences de la terre, de la mer, de l'espace, géologie, physique du globe
 Matériaux, métallurgie, mines, ressources minérales
 Génie civil, aménagement du territoire, bâtiments, environnement, génie rural, gestion des ressources naturelles, urbanisme
 Électricité, acoustique, automatique, Électronique, optique
 Informatique et mathématiques, systèmes d'information, multimédia
 Génie mécanique, énergétique, fluides, machines et moteurs thermiques.
 Génie industriel et de production, logistique, transports.
 Génie entrepreneurial, développement, risques
 Télécommunications et réseaux

Domaines non caractéristiques du métier d'ingénieur

Banque, finances
 Droit, ressources humaines

* Ces spécialités sont elles-mêmes subdivisées en d'innombrables sous-spécialités.

** L'IESF est une association qui se veut représentative des ingénieurs et scientifiques de France. Elle fédère plus de 160 associations d'anciens élèves d'écoles d'ingénieurs et une trentaine de sociétés d'ingénieurs et scientifiques.

De toute évidence, la *langue de l'ingénierie* peut toucher pratiquement à tous les domaines imaginables. Selon le public, la formation peut théoriquement viser l'acquisition de la langue spécialisée (pour les élèves-ingénieurs) ou de la langue professionnelle (pour les ingénieurs en exercice de la profession). Cependant, la frontière entre les deux types de langues est très ténue et les dénominations elles-mêmes peuvent parfois sembler floues car elles dépendront des visions didactiques des enseignants. Ainsi, en espagnol, certains praticiens et chercheurs parleront d'Espagnol de Spécialité (ESP), d'autres d'Espagnol sur Objectifs Spécifiques (EOS)¹¹¹, ce dernier décliné en Espagnol sur Objectifs Universitaires (EOU)¹¹² et Espagnol sur Objectifs Professionnels (EOP)¹¹³. Il nous semble toutefois que cette distinction, bien qu'utile sur le plan théorique, reste peu opérante sur le plan de la transmission de la langue car l'enseignant devra faire acquérir des connaissances pour que les élèves développent des compétences, qui leur seront utiles aussi bien dans le monde académique que dans le monde du travail, grâce à un chaînage d'activités savamment proposées en fonction des objectifs à atteindre. On est donc souvent conduit à enseigner l'ESP en même temps que l'EOS ou, si l'on veut, l'EOU et l'EOP.

Dans tous les cas, pour adapter le programme d'EOP à la demande spécifique du public-cible, l'enseignant devra identifier les besoins communicationnels grâce à un repérage des *situations de communication* auxquelles les élèves-ingénieurs seront confrontés. L'une des étapes initiales de l'intervention de l'enseignant d'EOP consiste donc à réaliser une analyse des besoins détaillée. À partir d'une recension des thématiques clés de la discipline des élèves-ingénieurs, il sera possible de programmer un syllabus adapté et d'offrir une intermédiation efficace. Il faudra tenir compte de la nature du poste du futur ingénieur afin de déterminer les situations de communication des énonciateurs, les types de discours utilisés et les compétences requises sur les lieux de travail.

¹¹¹ En espagnol : EFE (Español para Fines Específicos).

¹¹² En espagnol : EFA (Español para Fines Académicos).

¹¹³ En espagnol : EFP (Español para Fines Profesionales).

Dans le cas de l'espagnol de l'ingénierie, nous pensons que la connaissance d'un certain vocabulaire technique, bien que nécessaire, n'est pas suffisante pour faire de l'enseignant un intervenant efficace. Il faut surtout qu'il connaisse les situations de communications propres au métier envisagé et qu'il sache les décliner en termes d'actes de langage et d'activités communicatives à réaliser en classe (ou en dehors du groupe-classe).

La recension des situations de communication permet d'identifier deux grands types de *compétences* que l'enseignant devra chercher à développer chez ses élèves-ingénieurs :

- a. Les *capacités professionnelles générales* (largement partagées par l'ensemble des ingénieurs) : faire une présentation orale, participer à une négociation, converser au téléphone, rédiger une synthèse ou un rapport, élaborer un cahier des charges, analyser un article de vulgarisation scientifique, lire une notice technique, etc.
- b. Les *capacités professionnelles spécifiques* (aussi nombreuses que les motivations personnelles et les spécialisations des postes occupés) : faire un stage à l'étranger, gérer un projet à l'international, obtenir un poste précis, s'expatrier, etc.

Quant aux *contenus*, ils ne seront significatifs et motivants que s'ils sont choisis en lien avec le domaine disciplinaire des élèves (dans notre cas l'ingénierie et la spécialisation à l'intérieur de celle-ci). Ces contenus devront être organisés selon les niveaux recommandés par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) et selon les objectifs spécifiques de formation. Celle-ci doit donc s'appuyer sur un contenu en lien avec l'ingénierie à partir duquel il faudra imaginer des activités rendues possibles grâce à des méthodologies adaptées (exercices, tâches, jeux de rôle, projets, simulations, études des cas, etc.).

Cette approche a l'avantage de permettre aux élèves-ingénieurs de rester pleinement dans leur matière en apprenant l'EOP de leur future profession. Il s'agit là d'une façon de mettre en place un pont entre le domaine de spécialité et l'espagnol en tant que langue étrangère spécialisée dans le but d'augmenter le degré de motivation des étudiants.

Par conséquent, il semble important que l'enseignant d'EOP ait acquis des connaissances du domaine spécialisé de ses élèves-ingénieurs. Il ne s'agit pas de transformer l'enseignant d'EOP en expert du domaine de son public-cible mais il est essentiel de posséder un socle de connaissances en lien avec la technologie qui lui permettra de concevoir des formations linguistiques adéquates.

Si nous prenons en considération les notions auxquelles nous avons fait référence dans cette section, il nous paraît comme une évidence que, pour concevoir une formation destinée à un public ingénieur, il faut que l'enseignant d'EOP qui se livre à ce genre de responsabilité dispose de certains prérequis. Quelles seraient donc les compétences de base pour réussir ce métier dans le contexte de formation des futurs ingénieurs ? C'est ce que nous tenterons d'expliquer grâce à l'analyse d'un sondage réalisé auprès d'enseignants qui exercent déjà dans une formation française d'ingénieurs.

3. ENQUÊTE AD-HOC CONCERNANT LES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS D'ESPAGNOL EXERÇANT DANS LES FORMATIONS FRANÇAISES D'INGÉNIEURS

3.1. La méthodologie adoptée pour l'élaboration de l'enquête en ligne

Pour concevoir notre enquête, nous nous sommes basés sur la grille proposée par l'Institut Cervantès (INSTITUTO CERVANTES, 2012 : 8) mais nous n'avons pas tenu compte de la compétence « gérer ses sentiments et ses émotions » car elle nous semble superflue pour la présente étude. De plus, la récente *Grille de compétences EPG*¹¹⁴ n'en tient pas compte non plus. À titre d'exemple, l'EPG (NORTH *et al*, 2013 : 6) divise les compétences des enseignants de LE en trois grandes catégories : formation et qualification, compétences pédagogiques clés et compétences transversales.

Il est utile de rappeler qu'il y a déjà une dizaine d'années, le rapport *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères — un cadre de référence*¹¹⁵ fut une louable tentative de montrer la nécessité, qui perdure encore de nos jours, de cerner les contours des compétences propres aux enseignants de LE du XXI^e siècle. Ce document (KELLY *et al*, 2004 : 4) nous parle de « la structure des programmes de formation, les compétences et savoirs cruciaux de l'enseignement des langues. Il tente d'énumérer la diversité des stratégies et des savoir-faire dans l'enseignement et l'apprentissage et les valeurs que devrait encourager et promouvoir ce même enseignement ».

Nous avons tenu compte de ces deux référentiels pour construire notre sondage mais nous nous sommes surtout inspirés du nouveau modèle élaboré par Institut Cervantès car, à nos yeux, il est moins complexe et permet d'obtenir plus de visibilité des compétences espérées chez les enseignants de LE.

Les informations recueillies¹¹⁶, à partir d'un total de 28 questions, sont de nature très diverse puisqu'elles font allusion à différents aspects de la compétence professionnelle d'un professeur d'EOP qui se consacre à la formation des élèves-ingénieurs.

À toutes fins utiles, nous précisons qu'il nous a été impossible de connaître la quantité exacte de professeurs d'espagnol exerçant dans des formations d'ingénieurs. Nos recherches de statistiques dans ce domaine ont été infructueuses. Il s'agit des données qu'aucune institution n'est capable de fournir à l'heure actuelle. Il faut savoir que les enseignants d'espagnol titulaires sont peu nombreux et que les différentes formations d'ingénieurs font massivement appel à des vacataires du secondaire¹¹⁷ ou à toutes sortes de contractuels et que, souvent, les coordonnées de ces enseignants ne figurent même pas sur les sites web institutionnels.

Nous avons quand même contacté toutes les écoles d'ingénieurs inscrites à la Conférence des Grandes Écoles¹¹⁸, soit un total de 154 établissements français. La plupart d'entre elles

¹¹⁴ *European Profiling Grid*.

¹¹⁵ Rapport établi à l'attention de la direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne.

¹¹⁶ L'enquête est restée disponible en ligne du 17 mars au 22 mai 2015.

¹¹⁷ Des PRAG ou des PRCE.

¹¹⁸ La Conférence des grandes écoles est une association française d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche créée en 1973. Son rôle est de promouvoir le développement et le rayonnement de ses membres dans un objectif d'amélioration de la notoriété, en liaison avec les acteurs de l'économie et la société civile.

ont transmis le lien de l'enquête en ligne à tous les intervenants en espagnol de chaque établissement. Nous avons eu un total de 42 réponses des collègues que nous remercions sincèrement pour leur collaboration. Nous sommes conscients que les questions posées pouvaient être inconfortables car il n'est pas évident de dévoiler ses compétences dans un sondage ouvert comme celui-ci¹¹⁹, même s'il était anonyme et facultatif.

Par conséquent, nous n'avons pas la prétention de croire que les données exploitées dans les paragraphes suivants sont totalement représentatives. Ces premiers résultats sont insuffisants pour tirer des conclusions définitives mais les données disponibles, recueillies sous forme de pourcentage concernant les réponses des enseignants, indiquent des tendances. Ces informations sont une richesse à exploiter par notre communauté d'hispanistes car l'avis des collègues en exercice a un poids déterminant dans l'élaboration conjointe du profil le plus adapté pour exercer dans une formation d'ingénieurs.

3.2. Analyse des réponses des enseignants d'espagnol exerçant dans une formation française d'ingénieurs

3.2.1. Les compétences des enseignants d'espagnol pour organiser des situations d'apprentissage

Si nous analysons le parcours de formation des enseignants concernés par cette enquête, l'immense majorité des sondés (81 %) déclare avoir reçu une formation initiale (voir annexe n° 1) pour enseigner la langue générale (LG). Plus de la moitié (57.1 %) a reçu une formation professionnelle dans un dispositif universitaire (de type licence ou master) ; un bon tiers des enquêtés (33.3 %) déclarant avoir suivi cette formation dans un dispositif étranger. Il est à observer que très peu d'enseignants (14.3 %) ont suivi une formation en école doctorale (voir annexe n° 2), ce qui peut expliquer le goût peu prononcé pour la recherche chez ce genre d'intervenants et son corollaire : l'absence de recherche en langues dans nos formations d'ingénieurs.

S'ils ont reçu une formation pour enseigner la LG, l'immense majorité des enquêtés (88.1 %) n'a pas été formé spécifiquement pour enseigner la langue de spécialité (LSP), dans notre cas, l'espagnol appliqué à l'ingénierie (voir annexe n° 3).

On serait tenté d'imaginer qu'un professeur d'espagnol travaillant dans une formation d'ingénieurs devrait recevoir une formation spécifique antérieure pour exercer dans cette filière. Cependant, plus de la moitié des enquêtés (57.1 %) déclarent que ce n'est pas une nécessité (voir annexe n° 4) et que si une formation spécifique devait être exigée, ils sont nombreux (64.3 %) à penser qu'elle devrait porter prioritairement sur les aspects linguistiques, culturels et méthodologiques pour l'enseignement d'une LSP (voir annexe n° 5). Dans tous les cas, nous constatons qu'ils sont nombreux (66.7 %) à penser que l'enseignant d'espagnol qui exerce dans une formation préparant de futurs ingénieurs doit avoir des connaissances dans un niveau de vulgarisation (57.1 %) sur le domaine de spécialisation de ses élèves (voir annexes n° 6 et n° 7).

Selon l'avis général, un enseignant d'espagnol compétent diagnostique les besoins objectifs et subjectifs des élèves-ingénieurs (voir annexe n° 8), en observant constamment le

¹¹⁹ Nous remercions par la même occasion les responsables de l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langue des Grandes Écoles et de l'Enseignement Supérieur) qui nous ont fourni les listes des professeurs d'espagnol exerçant en école d'ingénieur et inscrits dans cette association.

fonctionnement de la classe (81 %). Certains déclarent même que ce diagnostic doit se faire en négociant avec les élèves-ingénieurs les contenus du programme avant sa mise en œuvre (47.6 %) mais seulement un tiers des enquêtés (33.3 %) estime que ce bilan initial doit être réalisé par une analyse formelle des besoins en début de cours.

Un enseignant d'espagnol compétent promeut aussi la réflexion linguistique en faisant de telle sorte que les élèves-ingénieurs soient conscients du fonctionnement de la langue (76.2 %) ainsi qu'en proposant un entraînement langagier systématique (57.1 %) pendant les cours et à la maison (voir annexe n° 9). S'il promeut l'usage de la langue (voir annexe n° 10), l'enseignant compétent le fait en créant des opportunités pour que les élèves-ingénieurs utilisent la langue de manière contextualisée (90.5 %), en incitant les élèves-ingénieurs au réemploi de la langue en situation authentique de communication en classe (83.3 %) et en situation réelle d'action en dehors de la classe (71.4 %).

L'enseignant compétent planifie les séquences didactiques qu'il propose à ses élèves-ingénieurs (voir annexe n° 11), notamment en construisant des dispositifs d'apprentissage qui répondent aux besoins réels des intéressés (83.3 %), mais aussi en élaborant des unités didactiques adaptées au niveau de langue cible (76.2 %) et en concevant des activités ajustées aux possibilités concrètes de travail en cours (66.7 %).

Pour mieux gérer sa classe (voir annexe n° 12), un enseignant d'espagnol compétent crée les conditions d'une participation active (92.9 %) en même temps qu'il garantit l'interaction entre tous les élèves-ingénieurs du groupe-classe (88.1 %). Les collègues sondés sont unanimes sur le fait que l'enseignant compétent reste à l'écoute des besoins qui peuvent surgir pendant le cours pour modifier son plan initial si nécessaire (81 %) et qu'il promeut en règle générale la coopération, le travail collaboratif et l'enseignement mutuel (76.2 %).

Pour connaître les situations de communication propres au monde de l'ingénierie, l'enseignant d'espagnol compétent accède à des ressources qui lui permettent d'identifier les situations les plus récurrentes (voir annexe n° 13), notamment à travers la consultation de sites web ayant une visée professionnelle dans le secteur de l'ingénierie (73.8 %), la lecture de fiches métiers pour repérer les compétences requises pour devenir ingénieur (57.1 %) sans oublier, lorsque ceci est possible, l'observation directe, sur le terrain, de la façon de travailler des ingénieurs (52.4 %).

3.2.2. Les compétences des enseignants d'espagnol pour évaluer les productions des élèves-ingénieurs

Selon les réponses fournies (voir annexe n° 14), un enseignant d'espagnol compétent utilise l'évaluation essentiellement pour connaître le degré de compétence communicative atteint par les élèves-ingénieurs (83.3 %) et pour diagnostiquer leurs points forts et leurs points faibles (81 %).

En matière d'évaluation (voir annexe n° 15), un bon enseignant s'applique à promouvoir une rétro alimentation constructive en annonçant clairement les critères selon lesquels les élèves-ingénieurs seront évalués (88.1 %) et en essayant constamment d'améliorer le dispositif d'évaluation (59.5 %). Il fait tout son possible pour que l'évaluation soit motivante (voir annexe n° 16) et pour qu'elle suscite le désir de continuer à apprendre (83.3 %) ; il intègre aussi des outils pour que les élèves-ingénieurs s'autoévaluent (71.4 %) leur rappelant l'utilité de l'évaluation comme outil de validation des compétences (66.7 %).

3.2.3. Les compétences des enseignants d'espagnol pour impliquer les élèves-ingénieurs dans le contrôle de leur propre apprentissage

Un enseignant d'espagnol compétent arrive à ce que les élèves-ingénieurs gèrent eux-mêmes les ressources nécessaires pour apprendre (voire annexe n° 17). Ceci est possible particulièrement parce qu'il les aide à identifier les stratégies nécessaires pour s'attaquer aux difficultés rencontrées (64.3 %) et parce qu'il les conduit vers chaque fois plus de responsabilisation et d'autonomisation (59.5 %) mais encore parce qu'il les assiste dans l'identification de leurs besoins afin d'établir des objectifs à court, moyen et long terme (57.1 %).

3.2.4. Les compétences des enseignants d'espagnol pour faciliter la communication interculturelle

D'après les enquêtés, dans le domaine de la communication interculturelle (voir annexe n° 18), un enseignant d'espagnol compétent se distingue d'un non compétent parce qu'il aide les élèves-ingénieurs à développer des habiletés d'observation, d'analyse et de réflexion sur les réalités interculturelles auxquelles ils sont exposés (92.9 %) en même temps qu'il lutte contre les préjugés et les discriminations (64.3 %) en permettant le développement des capacités d'interaction et de médiation (64.3 %).

Lorsqu'il est culturellement compétent (voir annexe n° 19), l'enseignant d'espagnol s'intéresse et respecte les autres cultures (78.6 %) en agissant comme un facilitateur des relations entre différentes cultures (73.8 %) car il est conscient que la communication interculturelle peut engendrer des ambiguïtés et des malentendus (66.7 %).

Dans son action pour que ses élèves-ingénieurs développent des compétences interculturelles (voir annexe n° 20), il interprète la diversité linguistique et culturelle comme une source d'enrichissement (92.9 %). Il amène les élèves-ingénieurs à observer les similitudes et les différences entre leur culture d'origine et les cultures hispaniques étudiées (83.3 %) ; il cherche sans cesse à développer chez les élèves-ingénieurs des attitudes de tolérance et d'ouverture d'esprit (69 %).

3.2.5. Les compétences des enseignants d'espagnol pour se perfectionner sur le plan professionnel

En ce qui concerne la pratique enseignante (voir annexe n° 21), un enseignant d'espagnol compétent adopte une vision réflexive et critique de son propre enseignement (90.5 %), n'hésite pas à expérimenter de nouvelles méthodes (90.5 %) et se sert du feed-back avec ses élèves-ingénieurs et ses collègues pour améliorer son enseignement (88.1 %).

Sur le plan de la formation continue (voir annexe n° 22), s'il est compétent c'est parce qu'il accepte l'échange des bonnes pratiques avec ses pairs (81 %) en partageant ses productions didactiques avec la communauté enseignante (81 %) et en se fixant de nouveaux défis pour continuer à apprendre (73.8 %). Il identifie et sélectionne des domaines sur lesquels il doit accroître ses compétences (66.7 %) tout en participant à des stages lui permettant de diversifier ses pratiques (66.7 %). Il collabore aussi dans des projets de recherche (64.3 %).

Pour être compétent, un enseignant d'espagnol doit donc continuer son perfectionnement (voir annexe 23) en participant à des formations collaboratives, virtuelles ou présentielle (81

%), en assistant à des congrès ou des journées d'études (73.8 %) sans oublier de faire de l'auto-formation (59.5 %).

3.2.6. Les compétences des enseignants d'espagnol pour participer activement dans la vie de l'établissement

Par rapport au travail en équipe, l'immense majorité des sondés considère qu'un enseignant d'espagnol devient compétent lorsqu'il partage ses projets avec ses collègues (voir annexe n° 24) afin de contribuer au rendement collectif (92.9 %) et qu'il participe efficacement dans des groupes de travail de son propre établissement. (85.7 %). Ceci n'est possible que parce qu'il apprécie le travail et l'effort fournis par ses collègues (71.4 %).

En ce qui concerne les projets d'amélioration de son établissement (voir annexe n° 25), un enseignant d'espagnol compétent contribue au développement d'une offre de formation de qualité (85.7 %) parce qu'il participe dans la mise en place de pédagogies innovantes (83.3 %).

Pour ce qui est de la participation dans des activités autre que d'enseignement (voir annexe n° 26), il participe aussi dans le suivi des séjours académiques (92.9 %) et dans les projets de fin d'études (85.7 %) en milieu hispanique. Il gère non seulement des dossiers concernant les relations internationales de son établissement avec des partenaires hispanophones (83.3 %) mais aussi les stages industriels dans ces pays (76.2 %).

3.2.7. Les compétences des enseignants d'espagnol pour utiliser les technologies de l'information et de la communication dans l'exercice de leur métier

Dans le domaine de la compétence numérique (voir annexe n° 27), un enseignant d'espagnol compétent connaît les ressources technologiques disponibles dans son environnement immédiat de travail (90.5 %) et dispose de dextérité dans l'utilisation de l'équipement de la classe (78.6 %). Il se sert des TICE pour la recherche d'information, l'organisation et l'édition de matériel pédagogique (73.8 %). Concernant l'application proprement didactique des TICE (voir annexe n° 28), il exploite les potentialités interactionnelles des ressources en ligne (85.7 %), il guide les élèves-ingénieurs dans l'usage des environnements virtuels (69 %) et propose des tâches d'apprentissage sur des plateformes interactives (57.1 %).

4. SYNTHÈSE ET CONCLUSIONS

4.1. Les traits distinctifs d'un professeur d'espagnol compétent qui enseigne à des futurs ingénieurs

Selon les tendances majoritaires qui se dégagent de la présente étude, le professeur d'espagnol compétent¹²⁰ exerçant dans une formation d'ingénieurs est un professionnel qui doit posséder certaines compétences que nous synthétisons ci-dessous.

- L'enseignant d'espagnol compétent a reçu une formation initiale pour enseigner la LG mais n'a pas été formé pour enseigner la LSP et considère que s'il devait recevoir une formation spécifique, celle-ci devrait porter sur les aspects linguistiques, culturels

¹²⁰ Je m'autorise à généraliser en utilisant le masculin.

et méthodologiques pour l'enseignement d'une LSP. Il pense qu'il doit avoir des connaissances dans un niveau de vulgarisation sur le domaine de spécialisation de ses élèves-ingénieurs. Il diagnostique leurs besoins en observant constamment le fonctionnement de la classe. Il promeut l'usage de la langue en créant des opportunités pour que les élèves-ingénieurs l'utilisent de manière contextualisée. Il planifie les séquences didactiques qu'il propose et construit des dispositifs d'apprentissage qui répondent aux besoins réels des intéressés. Il crée les conditions d'une participation active en garantissant l'interaction entre tous les élèves-ingénieurs du groupe-classe. Il accède à des ressources qui lui permettent d'identifier les situations les plus récurrentes, notamment à travers de la consultation de sites web ayant une visée professionnelle dans le secteur de l'ingénierie.

- L'enseignant d'espagnol compétent utilise l'évaluation pour connaître le degré d'opérationnalité communicative atteint par les élèves-ingénieurs et pour diagnostiquer leurs points forts et leurs points faibles. Il promeut une rétro-alimentation constructive en annonçant clairement les critères selon lesquels les élèves-ingénieurs seront évalués. Selon lui, l'évaluation doit susciter le désir de continuer à apprendre et doit permettre de valider des compétences.
- L'enseignant d'espagnol compétent responsabilise ses élèves-ingénieurs et obtient qu'ils gèrent eux-mêmes les ressources nécessaires pour apprendre en les aidant à identifier les stratégies les plus adaptées pour faire face aux difficultés rencontrées.
- L'enseignant d'espagnol compétent aide les élèves-ingénieurs à développer des habiletés d'observation, d'analyse et de réflexion sur les réalités interculturelles auxquelles ils sont exposés. Il les amène à observer les similitudes et les différences entre leur culture d'origine et les cultures hispaniques étudiées. Il agit comme un facilitateur des relations entre différentes cultures et voit dans la diversité linguistique et culturelle une source d'enrichissement.
- L'enseignant d'espagnol compétent adopte une vision réflexive et critique de son propre enseignement, n'hésite pas à expérimenter de nouvelles méthodes et se sert du *feed-back* avec ses élèves-ingénieurs et ses collègues pour améliorer son enseignement. Il accepte l'échange des bonnes pratiques avec ses pairs. Il identifie des domaines sur lesquels il doit accroître ses compétences. Il continue ainsi son perfectionnement en participant à des formations collaboratives, virtuelles ou présentielles.
- L'enseignant d'espagnol compétent travaille en équipe et partage ses projets avec ses collègues. Il participe dans des groupes de travail de son propre établissement afin de contribuer au rendement collectif. Il contribue au développement d'une offre de formation de qualité dans son établissement en participant dans la mise en place de pédagogies innovantes. Il est également actif dans le suivi de stages industriels et des séjours académiques en milieu hispanique. Il gère des dossiers concernant les relations internationales avec des partenaires hispanophones.
- L'enseignant d'espagnol compétent connaît les ressources technologiques disponibles dans son environnement immédiat de travail et dispose de dextérité dans l'utilisation de l'équipement de la classe. Il se sert des TICE pour la recherche d'information, l'organisation et l'édition de matériel pédagogique. Il exploite les potentialités interactionnelles des ressources numériques en ligne.

4.2. Conclusions finales

Nous venons de constater dans la synthèse ci-dessus qu'il existe une sorte de portrait-robot du professeur d'EOP ayant des futurs ingénieurs comme public-cible. Les enseignants qui évoluent dans ce secteur ont des idées bien précises sur les compétences qu'il faut posséder pour y exercer leur métier. Les idées qui précèdent plaident à l'évidence pour une spécialisation des enseignants d'EOP exerçant dans une formation d'ingénieurs¹²¹.

Puisque la langue est vue comme un instrument de contact avec les cultures professionnelles qu'elle véhicule (que nous avons illustré à partir du domaine de l'ingénierie), son enseignement exige un traitement à la hauteur des enjeux. Il faut, à notre sens, un socle de connaissances générales du domaine spécialisé des élèves-ingénieurs pour devenir enseignant d'EOP. Or, les enseignants de langue qui candidatent sur des postes en LANSAD sont très majoritairement issus d'une formation classique. Nous ne pouvons plus, en France, continuer à nommer par défaut sur des postes d'ESP des enseignants mal préparés ou non préparés pour exercer un métier aussi exigeant que celui de professeur de LSP.

À notre connaissance, en France aucune formation officielle n'est destinée aux professeurs qui se consacrent à l'enseignement de l'EOP et encore moins pour ceux qui se destineraient à intervenir dans le milieu de l'ingénierie. Nous partageons entièrement les observations de CAUSA et DERIVY-PLARD (2013 : 55) quand elles parlent d'un « paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur » car il y a une diversification des cours pour les étudiants et une totale absence de formation appropriée pour les enseignants. Nous accusons à ce sujet un retard important ne serait-ce que par rapport à nos voisins espagnols qui, depuis une trentaine d'années, ont intégré l'EOP dans leurs cursus universitaires de formation des enseignants d'ELE. Le caractère généraliste de la formation actuelle des enseignants de LE, toujours portée sur la traduction, la grammaire et le commentaire des textes littéraires, ne semble plus s'adapter aux exigences d'enseignement-apprentissage dans un XXIème siècle en phase avec la notion d'employabilité des diplômés. La remise en question du système actuel de formation est une urgence nationale.

Le lecteur de cette contribution me permettra d'illustrer cette urgence avec une anecdote personnelle. J'ai passé mon CAPES¹²² pour devenir professeur titulaire d'espagnol il y a une vingtaine d'années. C'était encore l'époque où les américanimes étaient considérés comme des fautes dans les dures épreuves de traduction. En tant que locuteur natif d'origine argentine, je trouvais cela très déconcertant. À mon sens, j'ai réussi malgré tout ce concours grâce à mes compétences rédactionnelles en français et parce le hasard a voulu que je connaisse les noms des trois poissons qui figuraient, à titre de piège, dans le texte à traduire. Je n'oublie pas non plus que j'ai décroché ce fameux sésame parce que j'étais un bon connaisseur de l'œuvre de Góngora. Mais ce qui était vraiment surprenant pour moi c'était le fait qu'en aucun cas on avait testé mes vraies compétences communicatives en langue espagnole et que personne, parmi les membres du jury, ne m'avait demandé quel était mon projet professionnel. À l'époque, j'enseignais déjà en école d'ingénieurs et j'avais l'intention de rester dans ce milieu qui me fascinait pour contribuer à préparer des futurs cadres supérieurs qui allaient éventuellement utiliser la langue espagnole dans leur future

¹²¹ Cette spécialisation reste valable pour toutes les disciplines et dans toutes les LSP.

¹²² Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Lorsqu'ils sont nommés sur poste dans l'enseignement supérieur, les enseignants qui détiennent ce certificat deviennent des PRCE (professeurs certifiés).

profession. Je m'étais auto formé, par vocation et par nécessité, pour enseigner une langue actuelle, utile, rentable, une sorte d'instrument de gestion de projets à l'international. Vingt ans après, j'exerce toujours dans une école d'ingénieurs mais les épreuves des programmes des concours de recrutement d'enseignants restent pratiquement les mêmes dans leurs structures¹²³ alors que, selon les prévisions, nombreux seront les néo recrutés qui postuleront pour occuper un poste d'enseignant titulaire d'ESP dans l'enseignement supérieur français, y compris, bien entendu, dans les écoles d'ingénieurs.

Dans un monde où les échanges obéissent à un fonctionnement global marqué par l'internationalisation, les LSP deviennent de plus en plus une nécessité pour des jeunes qui se préparent à exercer un métier qui n'est plus hexagonal et dans lequel les LE, dans notre cas l'espagnol, sont un outil d'insertion professionnelle. Encore faut-il qu'ils aient des enseignants qui sachent les former dans ce but.

Comment feront-ils nos jeunes collègues pour combler le fossé qui sépare leur formation des besoins concrets du terrain ? De nombreux chercheurs nous disent qu'il faudrait un changement de paradigme, une sorte de « saut qualitatif » qui fasse évoluer la formation des enseignants d'espagnol vers le profil majoritaire actuellement recherché dans l'enseignement supérieur français. Ce dernier a déjà fait preuve de beaucoup d'initiatives et de courage en assumant des réformes structurelles complexes. Il faudrait maintenant associer la réforme tant réclamée par tous ceux qui, nombreux, attendent que la demande croissante du secteur LANSAD soit satisfaite par des enseignants mieux outillés, capables de relever le défi d'une formation professionnalisante. Créer une option LSP au CAPES et à l'Agrégation¹²⁴ et dans les concours réservés aux enseignants-chercheurs afin de promouvoir la recherche en LSP pour qu'ils aient une expertise en la matière seraient, depuis notre perspective, les chemins du renouvellement.

Le sujet de la professionnalisation des enseignants universitaires, des langues en général et d'espagnol en particulier, est plutôt sensible dans le contexte français où la maîtrise disciplinaire l'emporte généralement sur l'aspect plus particulièrement pédagogique du métier d'enseignant. Toutefois, il nous semble que la question de la formation professionnelle des enseignants d'ESP, qui exercent dans le supérieur dans le vaste secteur LANSAD, doit être posée ouvertement. D'autre part, comme on l'a déjà vu, le développement de la demande exponentielle d'enseignement des LE à des spécialistes d'autres disciplines requiert un traitement urgent. D'autant plus que, dans le cadre de la récente mise en place des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation¹²⁵, le cahier des charges précise que les ÉSPÉ ont pour mission la formation des enseignants de la maternelle au supérieur.

¹²³ Il semblerait que les américanisms soient maintenant admis, ce qui prouve que le système peut évoluer et s'adapter. Par contre, il a fallu du temps pour y arriver. Les indicateurs montrent que les conditions sont réunies pour qu'il adienne la même chose en ce qui concerne la formation en ESP des futurs enseignants d'espagnol.

¹²⁴ Concours de haut niveau très sélectif, il permet d'être professeur avec un service dans les lycées, les classes préparatoires ou à l'université. Lorsqu'ils sont affectés dans l'enseignement supérieur, ces enseignants deviennent des PRAG (professeurs agrégés).

¹²⁵ Les ÉSPÉ, qui remplacent les anciens Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM), forment à des masters aux métiers de l'éducation grâce à un système de formation de haut niveau alliant enseignements, stages et formation en alternance.

À l'heure où l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur¹²⁶ devient une réalité prometteuse, il serait peut-être judicieux de s'inspirer, par exemple, de l'expérience de formation espagnole dans un contexte où l'harmonisation des cursus et des diplômes semble être la norme. En France, il faudrait, par conséquent, construire des formations d'enseignants de LSP. La mise en place des nouveaux Masters *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF) sont l'occasion de proposer des formations orientées vers l'enseignement des LE à visée professionnelle. Les programmes de ces masters à destination des futurs professeurs d'espagnol pourraient comprendre une formation axée, au moins, sur deux axes prioritaires :

- Un enseignement disciplinaire d'espagnol appliqué faisant la part belle à la langue spécialisée et aux cultures d'entreprise hispaniques.
- Une formation à la didactique de l'espagnol, résolument orienté vers le monde du travail, exigeant la connaissance et l'application de méthodologies adaptées pour l'enseignement d'une langue professionnalisante.

Les professeurs d'EOP en exercice ont fait de ces deux priorités une constante dans leur métier grâce à leur sens du réel et à leur application personnelle dans l'autoformation. Il serait temps que les nouvelles recrues intègrent le monde de l'enseignement supérieur mieux formées pour faire face aux défis qui les attendent sans oublier que, quel que soit le niveau de leur formation initiale, il est important que les enseignants continuent à apprendre tout au long de leur carrière.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CAUSA M., DERIVRY-PLARD M. 2013. « Un paradoxe de l'enseignement des langues dans le supérieur : diversification des cours pour les étudiants et absence de formation appropriée pour les enseignants ». In DERIVRY-PLARD M, FAURE P, BRUDERMANN C, Éd. *Apprendre les langues à l'université au 21e siècle*. Paris : Riveneuve, 55-74.

KEELEY B. 2007. *Le capital humain - Comment le savoir détermine notre vie*. Paris : Éditions de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique. < <http://www.oecdbookshop.org/get-it.php?REF=5L4W96WS4HG4&TYPE=browse> > (consulté le 27 juillet 2015).

KELLY M.; GRENFELL M.; ALLAN R.; KRIZA C., MCEVOY W. 2004. *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*. Southampton : University of Southampton et Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission Européenne. <http://www.researchgate.net/publication/235937691_Profil_européen_pour_la_formation_des_enseignants_de_langues_trangres__un_cadre_de_rfrence > (consulté le 27 octobre 2015).

LAGARDE, C. 2013. « Un hispanisme en chantier ». *Transversalité et visibilité disciplinaires : les nouveaux défis de l'hispanisme*, HispanismeS, n° 2 : 2-16.

¹²⁶ L'EEES est une initiative intergouvernementale entraînant des réformes d'ampleur et permettant des acquis incontestables à l'échelle du continent : harmonisation des cursus et des diplômes, mobilité accrue, renforcement de la transparence et de l'attractivité.

NORTH, B., MATEVA, G. & ROSSNER, R. 2013. *La grille de compétences EPG*, UE, European Profiling Grid. <http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The_EPG_PDF_publication_2013FR.pdf> (consulté le 9 février 2015).

PERRENOUD, P. 2001. «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología Educativa*, n° 3 : 503-523.

TANO, M. 2013. « L'émergence en France d'un réseau d'enseignants et enseignants-chercheurs dans le domaine de l'Espagnol sur Objectifs Spécifiques ». *In Actes du 41ème congrès de l'UPLEGESS*, IÉSEG École de Management. Lille : Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles Supérieures Scientifiques, 122-133.

VERDÍA, E. 2011. «Las características del buen profesor/de la buena profesora del Instituto Cervantes. Resultados de la investigación realizada» *In II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Madrid: Instituto Cervantes, 19-33 (Selección de artículos del II CELEAP, Manila)
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/05_plenaria_01.pdf (consulté le 23 janvier 2015).

VERDÍA, E. 2012. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes, Dirección académica.
<http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf (consulté le 28 février 2013).

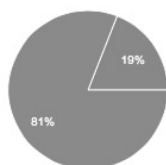
ANNEXES

Résultats de l'enquête « Les compétences des enseignants d'espagnol exerçant dans les formations françaises d'ingénieurs »

Source : élaboration personnelle

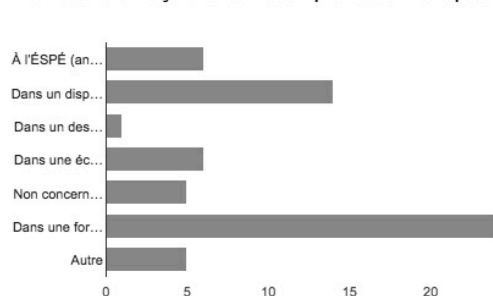
(https://docs.google.com/forms/d/1cdFIUZ2sGrZq3OZjw7PCTHnLONJDKV7tp8incsSI-8/viewform?usp=send_form)

1. En ce qui concerne votre parcours de formation, avez-vous reçu une formation initiale pour enseigner la langue espagnole en général ?



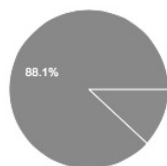
Oui 34 81 %
Non 8 19 %

2. Si vous avez reçu une formation professionnelle pour enseigner l'espagnol, dans quel contexte l'avez-vous reçue ?



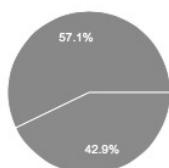
À l'ESPÉ (ancien IUFM). 6 14.3 %
Dans un dispositif de formation étranger. 14 33.3 %
Dans un des centres d'initiation à l'enseignement supérieur. 1 2.4 %
Dans une école doctorale. 6 14.3 %
Non concerné par cette question. 5 11.9 %
Dans une formation universitaire de type licence ou master. 24 57.1 %
Autre 5 11.9 %

3. Avez-vous été formé spécifiquement pour enseigner l'espagnol de spécialité (appliqué à l'ingénierie, dans votre cas) :



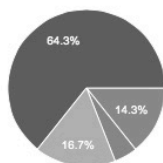
Oui **5** 11.9 %
Non **37** 88.1 %

4. Pensez-vous qu'un professeur d'espagnol travaillant dans une formation d'ingénieurs devrait recevoir une formation spécifique antérieure pour exercer dans cette filière ?



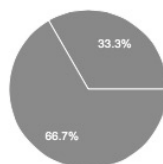
Oui **18** 42.9 %
Non **24** 57.1 %

5. Cette formation spécifique devrait à votre avis porter prioritairement sur :



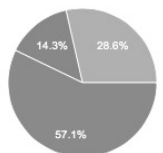
Les aspects linguistiques de la langue de spécialité. **6** 14.3 %
Les aspects culturels liés à la langue de spécialité. **2** 4.8 %
Les aspects méthodologiques de l'enseignement d'une langue de spécialité. **7** 16.7 %
Les aspects linguistiques, culturels et méthodologiques pour l'enseignement d'une langue de spécialité. **27** 64.3 %

6. Pensez-vous que l'enseignant d'espagnol qui exerce dans une formation préparant de futurs ingénieurs doit avoir des connaissances sur le domaine de spécialisation de ses élèves ?



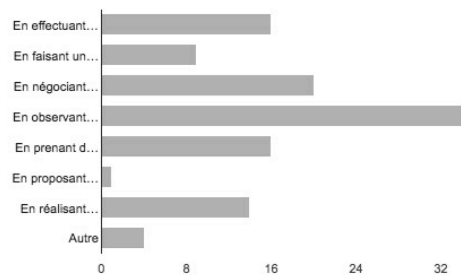
Oui **28** 66.7 %
Non **14** 33.3 %

7. Si vous pensez que l'enseignant d'espagnol qui exerce dans une formation préparant de futurs ingénieurs doit avoir des connaissances sur le domaine de spécialisation de ses élèves, dites à quel niveau :



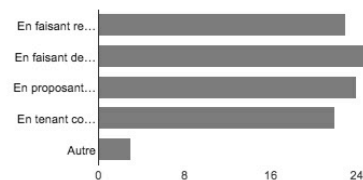
Connaissances générales de la spécialité mais dans un niveau de vulgarisation. **24** 57.1 %
Connaissances approfondies de la spécialité sans atteindre un niveau d'expertise. **6** 14.3 %
Non concerné par la question. **12** 28.6 %

8. Un enseignant d'espagnol compétent diagnostique les besoins objectifs et subjectifs des élèves-ingénieurs :



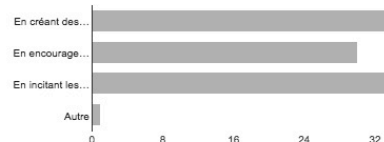
En effectuant des entretiens personnels avec les élèves-ingénieurs en cours d'année ou de semestre.	16	38.1 %
En faisant un carnet de suivi pluri semestriel.	9	21.4 %
En négociant avec les élèves-ingénieurs les contenus du programme avant sa mise en œuvre.	20	47.6 %
En observant et en analysant constamment le fonctionnement de la classe.	34	81 %
En prenant des notes d'observation une fois terminé le cours.	16	38.1 %
En proposant aux élèves-ingénieurs de signer un contrat d'apprentissage en début de formation.	1	2.4 %
En réalisant systématiquement en début de cours une analyse de besoins.	14	33.3 %
Autre	4	9.5 %

9. Un enseignant d'espagnol compétent promeut la réflexion sur la langue et l'entraînement langagier



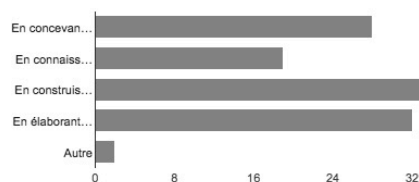
En faisant repérer par les élèves-ingénieurs des ressemblances et des différences entre la langue maternelle et la langue cible.	23	54.8 %
En faisant de telle sorte que les élèves-ingénieurs soient conscients du fonctionnement de la langue.	32	76.2 %
En proposant un entraînement langagier systématique pendant les cours et à la maison.	24	57.1 %
En tenant compte des styles d'apprentissage des élèves-ingénieurs.	22	52.4 %
Autre	3	7.1 %

10. Un enseignant d'espagnol compétent promeut l'usage de la langue :



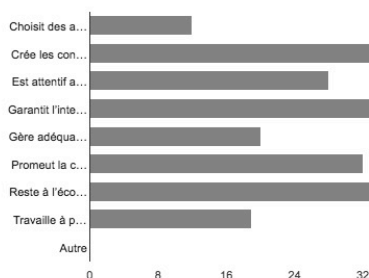
En créant des opportunités pour que les élèves-ingénieurs utilisent la langue de manière contextualisée.	38	90.5 %
En encourageant les élèves-ingénieurs pour une réutilisation de la langue en situation réelle d'action en dehors de la classe.	30	71.4 %
En incitant les élèves-ingénieurs au réemploi de la langue en situation authentique de communication en classe.	35	83.3 %
Autre	1	2.4 %

11. Un enseignant d'espagnol compétent planifie les séquences didactiques qu'il propose à ses élèves-ingénieurs :



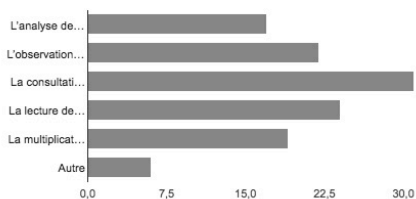
En concevant des activités ajustées aux possibilités concrètes de travail en cours des élèves-ingénieurs.	28	66.7 %
En connaissant les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage.	19	45.2 %
En construisant des dispositifs d'apprentissage qui répondent aux besoins réels de ses élèves-ingénieurs.	35	83.3 %
En élaborant des unités didactiques adaptées au niveau de langue ciblé.	32	76.2 %
Autre	2	4.8 %

12. Pour mieux gérer sa classe, un enseignant d'espagnol compétent :



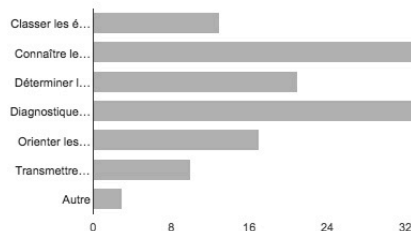
Choisit des activités en tenant compte du degré de fatigue des élèves-ingénieurs.	12	28.6 %
Crée les conditions d'une participation active.	39	92.9 %
Est attentif aux opportunités d'apprentissage qui peuvent surgir.	28	66.7 %
Garantit l'interaction entre tous les élèves-ingénieurs du groupe-classe.	37	88.1 %
Gère adéquatement le temps de parole des élèves-ingénieurs.	20	47.6 %
Promeut la coopération, le travail collaboratif et l'enseignement mutuel.	32	76.2 %
Reste à l'écoute des besoins qui peuvent surgir pendant le cours pour modifier son plan initial si nécessaire.	34	81 %
Travaille à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage.	19	45.2 %
Autre	0	0 %

13. Pour connaître les situations de communication propres au monde de l'ingénierie, l'enseignant d'espagnol compétent accède à des ressources qui lui permettent d'identifier les situations les plus récurrentes, notamment à travers de :



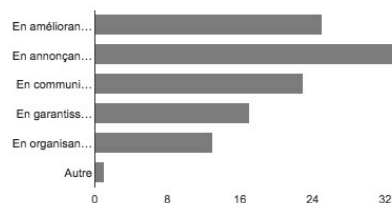
L'analyse de la nature des postes afin de déterminer les types de discours utilisés.	17	40.5 %
L'observation directe, sur le terrain, de la façon de travailler des ingénieurs.	22	52.4 %
La consultation de sites web ayant une visée professionnelle dans le secteur de l'ingénierie.	31	73.8 %
La lecture de fiches métiers pour repérer les compétences requises pour devenir ingénieur.	24	57.1 %
La multiplication de contacts avec des professionnels de l'ingénierie.	19	45.2 %
Autre	6	14.3 %

14. Un enseignant d'espagnol compétent utilise l'évaluation essentiellement pour :



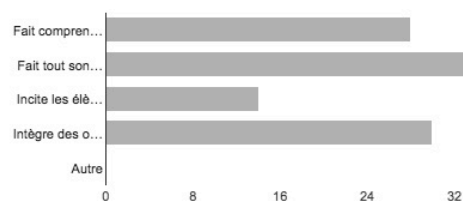
Classer les élèves-ingénieurs dans un niveau.	13	31 %
Connaître le degré de compétence communicative atteint par les élèves-ingénieurs.	35	83.3 %
Déterminer le degré atteint en connaissances.	21	50 %
Diagnostiquer leurs points forts et leurs points faibles.	34	81 %
Orienter les élèves-ingénieurs sur les parcours possibles en fonction des résultats atteints.	17	40.5 %
Transmettre des notes à l'administration.	10	23.8 %
Autre	3	7.1 %

15. En matière d'évaluation, un enseignant d'espagnol compétent s'applique à promouvoir une rétro-alimentation constructive :



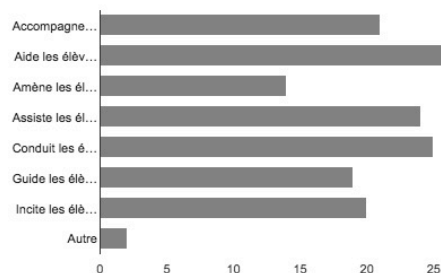
En améliorant constamment le dispositif d'évaluation.	25	59.5 %
En annonçant les critères selon lesquels les élèves-ingénieurs seront évalués.	37	88.1 %
En communiquant de façon systématique, de vive voix ou par rapports écrits, les résultats à ses élèves-ingénieurs.	23	54.8 %
En garantissant la validité et la fiabilité des dispositifs de contrôle.	17	40.5 %
En organisant des tutorats.	13	31 %
Autre	1	2.4 %

16. En ce qui concerne l'évaluation, un enseignant d'espagnol compétent :



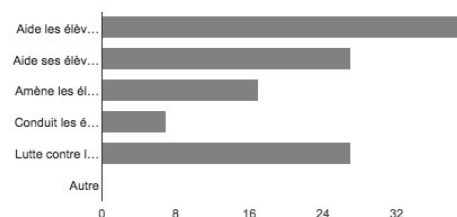
Fait comprendre aux élèves-ingénieurs l'utilité de l'évaluation comme outil de validation des compétences.	28	66.7 %
Fait tout son possible pour que l'évaluation soit motivante et pour qu'elle suscite le désir de continuer à apprendre.	35	83.3 %
Incite les élèves-ingénieurs à évaluer leurs propres camarades.	14	33.3 %
Intègre des outils pour que les élèves-ingénieurs s'autoévaluent.	30	71.4 %
Autre	0	0 %

17. Un enseignant d'espagnol compétent arrive à ce que les élèves-ingénieurs gèrent eux-mêmes les ressources nécessaires pour apprendre. Ceci est possible parce qu'il :



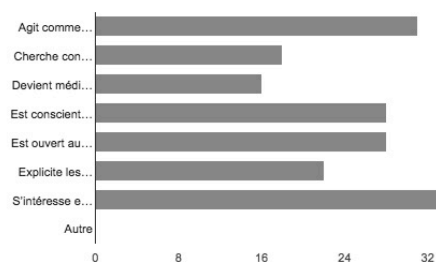
Accompagne les élèves-ingénieurs dans la définition d'un projet personnel d'apprentissage.	21	50 %
Aide les élèves-ingénieurs à identifier les stratégies nécessaires pour s'attaquer aux difficultés rencontrées.	27	64.3 %
Amène les élèves-ingénieurs à connaître leur profil d'apprenants.	14	33.3 %
Assiste les élèves-ingénieurs dans l'identification de leurs besoins afin d'établir des objectifs à court, moyen et long terme.	24	57.1 %
Conduit les élèves-ingénieurs vers chaque fois plus de responsabilisation et d'autonomisation.	25	59.5 %
Guide les élèves-ingénieurs dans l'utilisation des ressources, notamment technologiques.	19	45.2 %
Incite les élèves-ingénieurs à réfléchir sur l'efficacité des ressources qu'ils utilisent.	20	47.6 %
Autre	2	4.8 %

18. Dans le domaine de la communication interculturelle, un enseignant d'espagnol compétent :



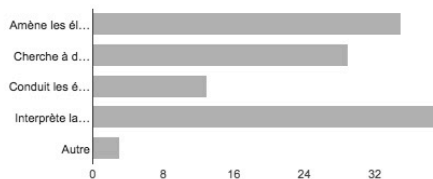
Aide les élèves-ingénieurs à développer des habilités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les réalités interculturelles auxquelles ils sont exposés.	39	92.9 %
Aide ses élèves-ingénieurs à développer des capacités d'interaction et de médiation.	27	64.3 %
Amène les élèves-ingénieurs à prendre conscience de leur propre identité.	17	40.5 %
Conduit les élèves-ingénieurs à reconnaître leurs propres croyances et valeurs.	7	16.7 %
Lutte contre les préjugés et les discriminations.	27	64.3 %
Autre	0	0 %

19. Un enseignant d'espagnol culturellement compétent :



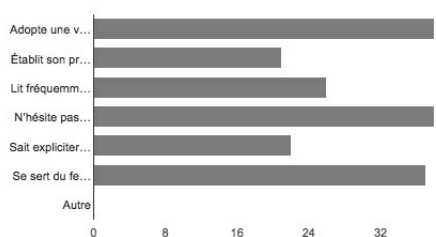
Agit comme un facilitateur des relations entre différentes cultures.	31	73.8 %
Cherche constamment à mieux appréhender les cultures étrangères.	18	42.9 %
Devient médiateur dans des situations conflictuelles entre cultures.	16	38.1 %
Est conscient que la communication interculturelle peut engendrer des ambiguïtés et des malentendus.	28	66.7 %
Est ouvert au changement de pensée et d'action.	28	66.7 %
Explicite les aspects culturels qui peuvent entraver la relation.	22	52.4 %
S'intéresse et respecte les autres cultures.	33	78.6 %
Autre	0	0 %

20. Dans son action pour que ses élèves-ingénieurs développent des compétences interculturelles, l'enseignant d'espagnol compétent :



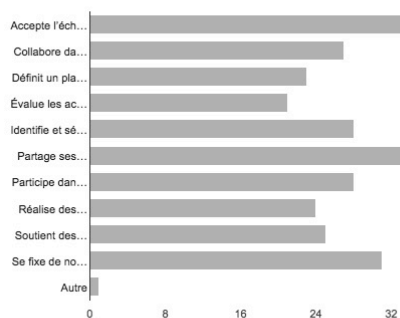
Amène les élèves-ingénieurs à observer les similitudes et les différences entre leur culture d'origine et les cultures hispaniques étudiées.	35	83.3 %
Cherche à développer chez les élèves-ingénieurs des attitudes de tolérance et d'ouverture d'esprit.	29	69 %
Conduit les élèves-ingénieurs à reconnaître leurs visions ethnocentriques et stéréotypées.	13	31 %
Interprète la diversité linguistique et culturelle comme une source d'enrichissement.	39	92.9 %
Autre	3	7.1 %

21. En ce qui concerne la pratique enseignante, un enseignant d'espagnol compétent :

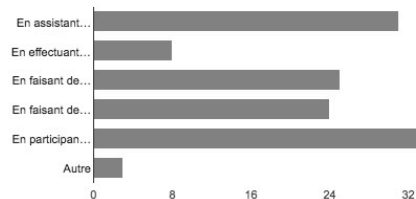


Adopte une vision réflexive et critique de son propre enseignement.	38	90.5 %
Établit son propre bilan de compétences.	21	50 %
Lit fréquemment de la littérature spécialisée sur la didactique de la discipline qu'il enseigne.	26	61.9 %
N'hésite pas à expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement.	38	90.5 %
Sait expliciter ses pratiques.	22	52.4 %
Se sert du feed-back avec ses élèves-ingénieurs et ses collègues pour améliorer son enseignement.	37	88.1 %
Autre	0	0 %

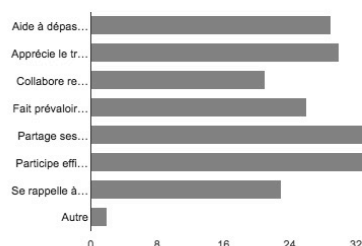
22. Sur le plan de la formation continue, un enseignant d'espagnol compétent :



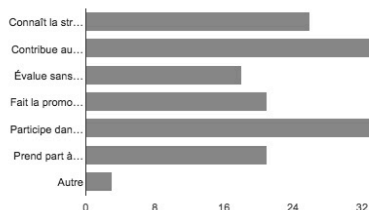
Accepte l'échange des bonnes pratiques avec ses pairs.	34	81 %
Collabore dans des projets de recherche.	27	64.3 %
Définit un plan personnel de perfectionnement en se fixant des objectifs de formation réalistes.	23	54.8 %
Évalue les actions qu'il entreprend pour se former.	21	50 %
Identifie et sélectionne des domaines sur lesquels il doit accroître ses compétences.	28	66.7 %
Partage ses productions didactiques avec la communauté enseignante.	34	81 %
Participe dans tout type de stage lui permettant de diversifier ses pratiques.	28	66.7 %
Réalise des contributions dans le but d'améliorer les différents aspects qui touchent à sa profession.	24	57.1 %
Soutient des initiatives de promotion de son métier.	25	59.5 %
Se fixe de nouveaux défis pour continuer à apprendre.	31	73.8 %
Autre	1	2.4 %

23. Un enseignant d'espagnol compétent continue son perfectionnement :

En assistant à des congrès ou des journées d'études.	31	73.8 %
En effectuant un travail doctoral.	8	19 %
En faisant de l'auto-formation.	25	59.5 %
En faisant de la recherche-action.	24	57.1 %
En participant à des formations collaboratives, virtuelles ou présentielles.	34	81 %
Autre	3	7.1 %

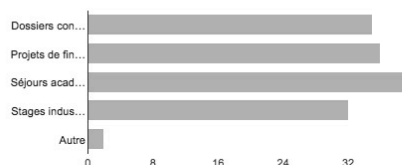
24. Par rapport au travail en équipe, un enseignant d'espagnol compétent :

Aide à dépasser les difficultés de l'équipe.	29	69 %
Apprécie le travail et l'effort fournis pas ses collègues.	30	71.4 %
Collabore rentablement avec des personnes externes à son établissement.	21	50 %
Fait prévaloir les intérêts du groupe à ses propres intérêts.	26	61.9 %
Partage ses projets avec ses collègues afin de contribuer au rendement collectif.	39	92.9 %
Participe efficacement dans des groupes de travail de son propre établissement.	36	85.7 %
Se rappelle à chaque fois qu'il fait partie d'une équipe d'enseignants.	23	54.8 %
Autre	2	4.8 %

25. En ce qui concerne les projets d'amélioration de son établissement, un enseignant d'espagnol compétent :

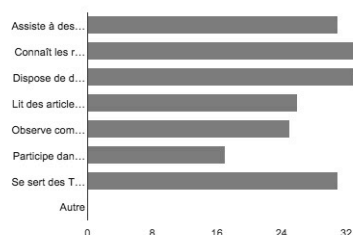
Connait la structure et le règlement de son institution.	26	61.9 %
Contribue au développement d'une offre de formation de qualité.	36	85.7 %
Évalue sans cesse le fonctionnement de son établissement dans le but de proposer des améliorations pour l'inscription des élèves-ingénieurs, les programmes des cours, la gestion des activités, etc.	18	42.9 %
Fait la promotion de son établissement.	21	50 %
Participe dans la mise en place de pédagogies innovantes dans son établissement.	35	83.3 %
Prend part à la négociation du projet d'établissement.	21	50 %
Autre	3	7.1 %

26. Pour ce qui est de la participation dans des activités autre que d'enseignement, un enseignant d'espagnol compétent participe aussi dans le suivi de :



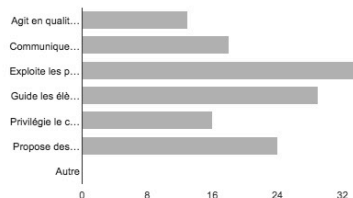
Dossiers concernant les relations internationales de son établissement avec des partenaires hispaniques.	35	83.3 %
Projets de fin d'études en milieu hispanique.	36	85.7 %
Séjours académiques en milieu hispanique.	39	92.9 %
Stages industriels en milieu hispanique.	32	76.2 %
Autre	2	4.8 %

27. Dans le domaine de la compétence numérique, un enseignant d'espagnol compétent :



Assiste à des formations sur les TICE spécialement conçues pour les enseignants de langue.	31	73.8 %
Connaît les ressources technologiques disponibles dans son environnement immédiat de travail.	38	90.5 %
Dispose de dextérité dans l'utilisation de l'équipement de la classe.	33	78.6 %
Lit des articles spécialisés concernant les nouvelles technologies appliquées au monde de l'éducation.	26	61.9 %
Observe comment ses autres collègues se servent des TICE.	25	59.5 %
Participe dans des réseaux sociaux, des communautés virtuelles et des forums en lien avec sa profession.	17	40.5 %
Se sert des TICE pour la recherche d'information, l'organisation et l'édition de matériel pédagogique.	31	73.8 %
Autre	0	0 %

28. Concernant l'application didactique des TICE, un enseignant d'espagnol compétent :



Agit en qualité de tuteur pour des cours en ligne.	13	31 %
Communique à distance par la télématique pour accroître l'interaction en langue étrangère.	18	42.9 %
Exploite les potentialités interactionnelles des ressources en ligne.	36	85.7 %
Guide les élèves-ingénieurs dans l'usage des environnements virtuels.	29	69 %
Privilège le choix des ressources en format numérique pour la réalisation des activités d'apprentissage.	16	38.1 %
Propose des tâches d'apprentissage sur des plateformes interactives.	24	57.1 %
Autre	0	0 %

TERCERA PARTE



Luis Javier SANTOS LÓPEZ. El diccionario de la alimentación: un proyecto didáctico para la enseñanza de segundas lenguas y competencias lexicográficas

Università degli studi di Milano
luis.santos@unimi.it

Resumen:

El presente artículo analiza las implicaciones didácticas de la realización del Diccionario de la Alimentación. Se trata de un proyecto de aprendizaje cooperativo en un entorno real de trabajo desarrollado por el Departamento de Ciencias de la Mediación Lingüística y de Estudios Interculturales de la Universidad de Milán.

El proyecto parte de una necesidad social real (la creación de un diccionario de especialidad para la Expo 2015 de Milán) y de una reflexión sobre la relación entre terminología y lexicografía. En su metodología se analiza esta relación, así como la factibilidad de los postulados la Terminología Cultural y la Socio cognitiva en productos lexicográficos de especialidad.

Después de estudiar el marco teórico del aprendizaje cooperativo, se pone de manifiesto la necesidad, en nuestro proyecto, de una adaptación de sus métodos a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la enseñanza superior y a entornos plurilingües, multinacionales y multiculturales. Se verá, pues, cómo la interacción en un entorno real de trabajo ha favorecido no solo un aprendizaje de la segunda lengua, sino también el desarrollo de competencias de profesionalización.

Palabras clave:

Lexicografía, terminología, aprendizaje cooperativo, lengua de especialidad, multiculturalidad.

Résumé :

Cet article analyse les implications pédagogiques de la mise en œuvre du Dictionnaire D'Alimentation. C'est un projet d'apprentissage coopératif dans un environnement de travail réel, projet développé par le Département des Sciences de la Médiation Linguistique et Études Interculturelles à l'Université de Milan.

Le projet part d'un réel besoin social (création d'un dictionnaire de spécialité pour l'Expo 2015 à Milan) et d'une réflexion sur la relation entre la terminologie et la lexicographie. Dans sa méthodologie, il est donc analysé cette relation et la faisabilité de la Terminologie Culturelle et Sociocognitive dans les produits lexicographiques spécialisés.

Après avoir étudié le cadre théorique de l'apprentissage coopératif, l'article souligne la nécessité, dans notre projet, d'adaptation des méthodes aux styles d'apprentissage des élèves dans l'enseignement supérieur et les environnements plurilingues, multinationaux et multiculturels. L'interaction, considérée dans un environnement de travail réel, a favorisé non seulement l'apprentissage d'une langue seconde, mais aussi le développement des compétences professionnalisantes.

Mots-clés :

Lexicographie, terminologie, apprentissage coopératif, langage de spécialité, multiculturalisme.

1. INTRODUCCIÓN

Con ocasión de la Expo de Milán 2015, el Departamento de Ciencias de la Mediación Lingüística y de Estudios Interculturales de la Universidad de Milán ha decidido crear un diccionario de la alimentación que sirva como ayuda y soporte a traductores, a mediadores y a visitantes del evento. Hemos decidido convertirlo en una experiencia didáctica, haciendo que participen los estudiantes de nuestro grado en Mediación Lingüística y Cultural y el posgrado en Lenguas y Culturas para la Comunicación y la Cooperación Internacional en las modalidades que se describirán en este artículo. Nuestro diccionario nace como banco de datos terminológico multilingüe y multidireccional estructurado en nueve lenguas (alemán, árabe, chino, español, francés, inglés, italiano, portugués y ruso). Su realización no hubiera sido posible sin la intensa colaboración del *Dipartimento di Scienze de la Mediazione Lingüistica e Culturale* de la Universidad de Milán con Edizioni Plan y sin el generoso patrocinio científico y económico del *Istituto Confucio* de la Universidad de Milán y el grupo Autogrill Spa. El diccionario ha obtenido el patrocinio del Comité Científico de Expo 2015 y del consejero delegado de la sociedad organizadora, Expo 2015 Spa. Además, ha sido presentado con notable presencia en los medios de comunicación en diferentes ocasiones, tanto dentro del recinto Expo, como fuera, entre las que destacamos, fuera del ámbito académico, su presentación en junio de 2015 en el Urban Center de Milán, en la que contó con la participación de notables exponentes de la política, la economía, la cultura y los medios de comunicación italianos. El proyecto ha dado lugar también a diferentes publicaciones científicas (algunas recogidas en la bibliografía final) por parte de los responsables de las diferentes lenguas del proyecto y del autor de este artículo.

El *Diccionario de la alimentación* (en adelante DA) (SANTOS LÓPEZ: 2015a) es fruto de una reflexión sobre la terminología cultural y la relación entre terminología y lexicografía (CABRÉ, 1999: 187; ALSINA, BRUMME, GARRIGA, SINNER: 2004; TARP: 2007). Dado que excede de los propósitos de este artículo profundizar en estos aspectos metodológicos, nos remitimos a SANTOS: 2014 y SANTOS: 2015b, para una información más detallada. La obra nace con un planteamiento terminológico estricto, pero concluye con otro lexicográfico en la forma de diccionario electrónico multilingüe y bilingüalizado de especialidad con unos cinco mil lemas por lengua (Figura 1). El formato editorial es un diccionario electrónico multiplataforma, incluidos dispositivos móviles.

El DA está dividido en cuatro campos de especialidad que corresponden a los temas afrontados por la Expo 2015: alimentación, biotecnologías para la alimentación, nutrición y seguridad alimentaria. La macro estructura comprende 2213 términos de alimentación, 680 de biotecnología, 1256 de nutrición y 960 de seguridad alimentaria. La microestructura final tiene los siguientes campos: término, subdominio, marcación gramatical, equivalente en ocho lenguas, definición, pronunciación (audio) e imagen.

El proceso ha sido desarrollado en dos fases: la primera fundamentalmente terminológica y la segunda lexicográfica; es por ello que el resultado final es un diccionario de especialidad y no un glosario terminológico. Ambas fases han contado con la participación de docentes y discentes del Departamento y grados indicados con anterioridad.

Figura 1: Portada del DA



La primera fase fue desarrollada por los alumnos del posgrado, con la asesoría de sus respectivos docentes, y les sirvió como trabajo de campo para la realización de su tesis. En primer lugar, tuvieron que formar un corpus textual para cada una de las lenguas y de los dominios a partir de un enfoque de género textual (CALVI: 2010 & LÓPEZ: 2011), por lo que el estudiante hubo de realizar una cuidadosa reflexión metalingüística sobre los géneros de los diferentes dominios, tanto en la formación del corpus, como en su posterior análisis. A partir de ahí, se pasó a la selección de candidatos a término, que tiene la doble función didáctica de favorecer la adquisición de léxico especializado y la de estudiar las diferencias entre lengua común y especializada. También ha sido importante la reflexión sobre los conceptos de unidad fraseológica y de colocación, que ha favorecido la competencia metalingüística del alumnado. Una vez creada la macro estructura provisional, se procedió a la elaboración de los mapas conceptuales. En primer lugar, se creó uno por cada dominio y lengua y, posteriormente, se creó un único mapa multicultural para cada dominio de especialidad. Esta parte del trabajo ha sido fundamental para desarrollar las competencias negociadoras e interculturales. Los participantes han discutido los mapas con expertos de los diferentes sectores y, posteriormente entre ellos, para unificarlos. A partir de los mapas se verifica la macro estructura provisional y se llega a una definitiva, que se ha discutido también con los expertos.

La creación de la ficha terminológica ha sido muy interesante desde el punto de vista de la adquisición de la segunda lengua, puesto que los estudiantes han tenido que atribuir la categoría gramatical, crear las definiciones y seleccionar los contextos, primero definitorios y después de uso. La atribución de la categoría gramatical implica una reflexión metalingüística con el rigor requerido por el trabajo terminográfico y lexicográfico al que no están acostumbrados los discentes de segundas lenguas pues las metodologías al uso favorecen las competencias comunicativas con cierto detrimento de las competencias gramaticales y sintácticas. La creación de la definición (BÉJOINT: 2010) enriquece el léxico, puesto que se ha preferido la definición intensional (*genus* y *differentiae*), aunque a veces ha habido que recurrir a la extensional y a la sintética. La definición intensional requiere al redactor una enorme precisión en la identificación del hiperónimo más próximo y más descriptivo del *genus* y un estudio léxico de amplio espectro en la selección de las

differentiae. Además, buscando el hiperónimo y la diferencia específica en la intensional, el discente jerarquiza los datos que va adquiriendo; en la extensional, aprende las operaciones que realiza un determinado término o sus componentes; en la definición sintética, se profundiza en la sinonimia y en la variación lingüística. La selección de contexto, como ejercicio de comprensión lectora y como reflexión del valor contextual del texto ha sido muy enriquecedor, puesto que requiere una lectura crítica de textos y una rigurosa atención en la identificación de un contexto que haga compatible la síntesis con las posibilidades descriptivas, tarea esta que excede a los currículos habituales en el aprendizaje de las segundas lenguas.

La segunda fase, lexicográfica, se ha basado sobre el trabajo realizado en la primera, de modo que los estudiantes han encontrado ya la macroestructura casi completa y una ejemplificación del modo de realizar la microestructura en las diferentes lenguas. Su labor ha consistido fundamentalmente en completar la macroestructura buscando equivalentes en nuestro corpus y en fuentes externas, asignación de la categoría gramatical, búsqueda y selección de contextos y grabación audio de los términos.

La labor del equipo docente ha sido parecida en ambas fases y ha consistido fundamentalmente en:

- Establecer las bases metodológicas y de organización del trabajo terminográfico y lexicográfico.
- Formación del alumnado en lexicografía y terminología.
- Seguimiento de los trabajos, divididos por lenguas con la revisión *in itinere*.
- Revisión final del trabajo realizado.

2. MARCO TEÓRICO

Como ya se ha señalado en la introducción, en la redacción del diccionario nos pareció adecuado partir de los planteamientos metodológicos de la terminología cultural (DESMER: 2007; DIKI-KIDIRI: 2000 y 2007), puesto que se presenta explícitamente como variacionista y, por ende, muy adecuada al ámbito de la alimentación que presenta una enorme variación diatópica y diatécnica. Este planteamiento se debía compaginar con una orientación hacia el usuario (TARP: 2007) y un criterio de valoración de la relación coste beneficio (SAGER 2002: 40). La terminología cultural busca la valorización y la normalización de las variedades regionales, que en el campo de la alimentación presentan una notable riqueza; por lo tanto, nuestro diccionario debería haber recogido todas las denominaciones de un único concepto dentro de un área lingüística. Este planteamiento se ha demostrado inviable en el cruce de nueve áreas, puesto que el volumen de trabajo y la mole de opciones habrían impedido cumplir con el objetivo práctico y comercial del proyecto. Seguimos considerando válido el marco metodológico en su aplicación a glosarios o diccionarios monolingües o, como máximo, bilingües, pero no para un producto multilingüe.

La relación coste-beneficio indicada por SAGER ha favorecido una simplificación de las fichas terminológicas y de los artículos lexicográficos en el producto final, puesto que la orientación a un usuario difícilmente catalogable (los visitantes de Expo 2015) exige un producto ágil, de fácil manejo y que contenga un volumen de información accesible a un usuario no experto en el sector. Es por esta razón que hemos acuñado el término «lexicotermología» (SANTOS LÓPEZ, 2015b: 97), esto es un proceso de valorización de los resultados lexicográficos a través de un planteamiento inicial terminológico.

Nuestra experiencia didáctica se basa en el aprendizaje colaborativo: se propone a los estudiantes la participación en un trabajo de campo que parte del ámbito académico, se desarrolla en un área mixta (profesional y académica) y tiene un resultado final en campo editorial. Este trabajo, pues, tiene una doble finalidad, la primera aprender lenguas y la segunda crear un producto lexicográfico. Para el planteamiento metodológico hemos buscado, sin éxito, proyectos similares; solamente hemos encontrado proyectos de aprendizaje colaborativo que se desarrollan por entero en un ámbito escolar, sin un desarrollo profesional o comercial.

La posibilidad y la conveniencia de aplicar los principios del aprendizaje cooperativo a la enseñanza de las segundas lenguas la explica LANDONE (2004) en un artículo dedicado a la integración de funciones de la lengua y las destrezas colaborativas:

El aprendizaje cooperativo es una metodología que atribuye un papel primario a la interacción estrecha entre estudiantes en un grupo, así que, aunque no haya sido pensado como método específico para las lenguas extranjeras, podríamos ahijarlo sin reticencias a la familia de la enseñanza comunicativa. Como se verá, si las dinámicas psicológicas y sociales de los individuos que forman un equipo son el punto de partida, sus dinámicas comunicativas y de aprendizaje lingüístico son el punto de llegada; o sea, el estímulo de relaciones cooperativas en un grupo puede devenir fuente de comunicación real.

En el caso del DA, el interés suscitado en el alumnado por la creación de un producto editorial, la colaboración con profesionales y la posibilidad de aprender un oficio ha creado una dinámica psicológica y social que ha favorecido un gran entusiasmo en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y el desarrollo de dinámicas comunicativas interculturales. WILLIAMS y BURDEN (1999: 176) proponen, en el ámbito del constructivismo, el concepto de «comunicación significativa», un proceso de interacción, negociación de significados en situaciones intencionales. En el caso que nos ocupa, todo este proceso se desarrolla no solo en situaciones intencionales, sino en una situación real de comunicación, en la que los resultados de la interacción y la negociación tienen relevancia y consecuencias no tanto en la evaluación y autoevaluación típicas del aprendizaje, como en la calidad de un producto editorial que durará más que la experiencia didáctica y una valencia extraña al ámbito académico: económica, editorial, institucional, etc.

Los objetivos del aprendizaje cooperativo según CASSANY (2009: 10-12) son:

- Fomentar la cooperación, en una contraposición con una competición, que permite valorizar la diversidad del alumnado y no considerar solo las capacidades individuales. En nuestro proyecto, las exigencias editoriales han favorecido la cohesión del grupo y la conciencia de una fuerte interdependencia.
- Fomentar la integración entre los diferentes grupos, dentro y fuera del aula. El DA se parte de las aulas, pero pasa, por ejemplo, por las oficinas y los laboratorios de Autogrill, y concluye en una empresa editorial. Cada uno de estos ámbitos tiene sus propios grupos de trabajo, sus exigencias, sus métodos y sus objetivos. En nuestro proyecto trabajan estudiantes de diferentes universidades con competencias variadas, expertos externos al mundo académico, profesionales de diferentes universidades y todos ellos hayan colaborado en un único producto, cuyo resultado ha impuesto la integración de las múltiples competencias y la adecuación de la comunicación al contexto específico. Valga como ejemplo el notable esfuerzo que nuestros expertos de dominio han realizado en explicar los rudimentos de la biotecnología a estudiantes de letras o la organización del mapa conceptual de la seguridad alimentaria para uso terminológico. No ha sido fácil, por ejemplo, para

nuestra bióloga adecuarse a un contexto comunicativo de área humanista, en el cual la profundidad de su conocimiento y de su comunicación debía adecuarse a las exigencias de un contexto comunicativo que le es extraño, formado por un grupo de legos en su sector científico y profesional.

– Fomentar una enseñanza más reflexiva. En este caso se trata de una finalidad procedimental y formal, puesto que la reflexión metalingüística es una base del desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua y uno de los componentes fundamentales de un diccionario es la reflexión sobre el léxico. Coinciden pues los objetivos didácticos con los editoriales.

El paradigma metodológico que hemos aplicado es una síntesis del paradigma formal y del procesual (BREEN: 1997), puesto que aplica características del primero (gramática, traducción, método nocional-funcional, etc.) y el enfoque por tareas o proyectos (TRUJILLO: 2002a: 149). Hemos elegido este doble paradigma por las exigencias de nuestro cometido y porque nuestro proyecto no se desarrolla en la simulación de una situación real de aprendizaje, como sucede en buena parte de los casos de enfoque por tareas, sino en una situación real de trabajo. El rigor formal que requiere el producto final implica que los objetivos del aprendizaje cooperativo estén subordinados a un objetivo extralingüístico real, por lo que, en algunas situaciones, las relaciones jerárquicas han sustituido a las no jerárquicas. Nuestro trabajo funciona con los criterios de una empresa editorial; conceptos como rigor, productividad, fiabilidad, análisis coste-beneficio, etc, son a veces extraños al ámbito didáctico, pero consustanciales al empresarial. No hemos querido inventar un modelo de empresa, sino copiar una relación laboral normal en ámbito editorial donde hay un director, un administrador, un jefe de producción, etc.

Esta relación laboral que hemos implementado participa de muchas de las características del aprendizaje cooperativo, entre las cuales cabe citar el valor afectivo de las actividades cooperativas, que hemos integrado en el ejercicio profesional, porque reduce la emotividad, aumenta la motivación y actitudes positivas hacia el aprendizaje y la autoestima, el rendimiento y las relaciones interpersonales (URBANO: 2004; DOTSON: 2002; CRANDALL: 2000). Que el proyecto estuviera relacionado con el evento de Expo 2015, en que muchos de nuestros estudiantes querían participar laboralmente, ha aumentado decididamente la motivación; el poder ver un producto final editado por una editorial prestigiosa en el ámbito de la gastronomía, ha acrecentado la autoestima; las actitudes positivas hacia el aprendizaje, el rendimiento y las relaciones interpersonales son consecuencia de la creación de un grupo multicultural en que entre los discentes se cumple la máxima de Comenius, *qui docet discet*.

En cuanto a las habilidades que han debido desarrollar los estudiantes consideramos la competencia intercultural, definida como «la participación crítica y activa en la comunicación en un contexto social de diversidad» (TRUJILLO: 2002b) tanto en la fase de *input* como en la de *output*. En la fase de *input* la competencia intercultural en un contexto situacional (laboral, en nuestro caso) de gran diversidad es fundamental para la comprensión del significado. También es muy importante en la fase de *output*, puesto que el resultado es fruto de una negociación de significado y una mediación entre las diferentes tradiciones lexicográficas. El resultado final de nuestro proyecto es escrito, por lo que las competencias de producción escrita son las que se han tratado y evaluado con un mayor rigor. Varios autores, CAMPS: 1994 entre ellos, considera la dificultad de determinar las características del trabajo cooperativo para favorecer la competencia escrita. CAMPS (1998: 77) pone de manifiesto la interferencia de esta modalidad de aprendizaje con la organización jerárquica y la competencia individual, pero también señala sus beneficios: permite verbalizar los

problemas y resolverlos cooperativamente, la participación en la reflexión metalingüística y la distribución de la carga cognitiva de la producción textual. En nuestro trabajo, como se verá en la descripción de resultados, las ventajas han superado con mucho los inconvenientes.

3. RESULTADOS

Como se ha dicho en la introducción, la primera fase fue desarrollada por los alumnos del posgrado y les sirvió como trabajo de campo para la realización de su tesis.

Resumimos ahora en la tabla 1 las diferentes etapas de esta primera fase con sus correspondientes focos formativos y las competencias adquiridas.

Tabla 1: Resumen de la primera fase del proyecto

Etapa	Foco formativo	Competencias LII
Formación del corpus a partir de un enfoque de género textual	Reflexión sobre la aplicación práctica del enfoque de género textual	Comprensión lectora de textos especializados
Análisis y vaciado del corpus	Uso de instrumentos informáticos para el análisis y vaciado de corpora: WST y Antconc	Reflexión sobre la diferencia entre lema y termino y entre colocación y unidad fraseológica
Selección de candidatos a termino		Negociación
Creación de mapas conceptuales	Organización del conocimiento	Reflexión sobre la relación entre lenguas y culturas
Creación de la macro estructura	Uso de software para la creación de diccionarios y glosarios: TITerm	Lematización
Verificación de expertos		Producción oral en contextos profesionales
Creación de la ficha terminológica	Adquisición de competencias terminológicas y lexicográficas	Reflexión metalingüística, gramatical y pragmática en la selección de contextos significativos

Para ejemplificar las competencias adquiridas podemos señalar que, por ejemplo, los estudiantes han debido leer, descodificar y preparar para su tratamiento con sistemas de análisis informáticos un buen número de textos especializados en los sectores objeto de estudio. Como es bien sabido, los programas de análisis de *corpora* son útiles con tal de que el analista conozca sus contenidos, por lo que una lectura con WST o AntConc no sustituye

la lectura personal. Los estudiantes han tenido que familiarizarse con el léxico y las estructuras de estas lenguas de especialidad.

La formación profesional derivada de este trabajo parte de una reflexión sobre la relación entre terminología y lexicografía, entre el término, denominación de un concepto, y el lema, producto lingüístico normalizado para su descripción en diccionarios. La negociación con expertos fuera del ámbito académico, profesores, compañeros de diferentes países, lenguas y culturas ha sido un requisito formativo indispensable. La experiencia ha contribuido al desarrollo de competencias estratégicas en un contexto profesional.

En la segunda fase, la lexicográfica, han intervenido los estudiantes del posgrado citado y los del grado en Mediación Lingüística y Cultural. Además, han participado también estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Universidad de Ain Shams, de El Cairo, de la Facultad de Filología de la Universidades de Murcia y Valladolid, de la Sorbona y de la Escuela Cívica de Traductores e Intérpretes de Milán. En definitiva, hemos reunido un equipo multilingüe, multicultural y multinacional. En cada una de las lenguas tratadas han trabajado estudiantes nativos, estudiantes de italiano, e italianos. En esta fase el proyecto se ha desarrollado con una modalidad semiprofesional: nuestros estudiantes tienen que obtener seis créditos formativos, equivalentes a 125 horas de trabajo, desarrollando un trabajo en prácticas en empresas. Nuestro grupo se ha convertido, pues, en «empresa» y hemos «contratado» a un numeroso grupo de «becarios». Durante el curso, el trabajo se ha realizado en una modalidad semipresencial, con una redacción en nuestra sede abierta el lunes y el martes, en la que se organizaba el trabajo de la semana y se resolvían las dudas, mientras que el resto de la semana se trabajaba desde casa. Durante el verano, el trabajo se desarrolló completamente en línea con la excepción de unas pocas sesiones formativas, antes del inicio del trabajo, utilizando sistemas de videoconferencia, hojas de cálculo compartidas, correo electrónico y software lexicográfico en línea (TITerm de Tshwanelex). Se trata pues de una situación de comunicación real, en la que el profesor deja de serlo para convertirse en el jefe y los compañeros de estudio en colegas. Igualmente, el personal se estructura como en una empresa, en función de sus competencias. Detallamos a continuación la estructura jerárquica:

- Director de producción (profesor)
- Responsable de lengua (profesor)
- Asesor lexicográfico (profesional externo)
- Coordinador de grupo (licenciados Unimi)
- Estudiante nativo
- Estudiante de posgrado
- Estudiante de grado

El responsable de lengua se ocupa del asesoramiento lingüístico y de la corrección y valoración de los resultados; el coordinador de grupo verifica el cumplimiento de los objetivos; el estudiante nativo interactúa con el local en la traducción de términos y definiciones; los estudiantes se ocupan de la redacción de los artículos. Según la dificultad de las lenguas, se atribuyen tareas diferenciadas, por ejemplo, un alumno del grado en lengua china no está en condiciones de traducir definiciones, por lo que se dedicará fundamentalmente a traducción de términos y a tareas auxiliares.

La fase lexicográfica ha previsto búsqueda de equivalentes para los términos, traducción de las definiciones, grabación de la pronunciación de los términos, selección de imágenes cuyos focos formativos y competencias adquiridas resumimos en la tabla 2. Los objetivos didácticos de la segunda fase son más modestos que los de la primera a causa del menor

nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Es por ello que los trabajos desarrollados no encuentran innovación sino estrategias habituales en los procesos de adquisición de la LII. Traducción, producción escrita, pronunciación y afianzamiento léxico se han desarrollado con criterios didácticos, pero también profesionalizantes.

Tabla 2: Resumen de la segunda fase del proyecto

Etapa	Foco formativo	Competencias LII
Formación inicial	Lexicografía, buen uso de diccionarios	
Búsqueda de equivalentes	Reflexión meta lexicográfica	Competencia traductora en lenguas de especialidad
Traducción de las definiciones	Estructura de la definición, tradiciones lexicográficas	Competencia traductora. Negociación oral, verificación de las competencias de producción escrita
Grabación de la pronunciación de los términos	Estudio de grabación, posproducción audio	Ejercicio de pronunciación, estandarización
Selección de imágenes		Ejercicio para desarrollo y afianzamiento del léxico

Nuestro planteamiento no se ajusta estrictamente a ninguno de los cuatro que señala WALTERS (2000) como los principales en el aprendizaje cooperativo: *Jigsaw*, *Student Team Learning Together* y *Group Investigation*. Se asemeja al *Student Team Learning* por la composición de pequeños grupos cuidadosamente estructurados, por la valoración basada en los resultados de todos los miembros, además de por el sistema de ayuda recíproca que, en un grupo multiétnico, mejora sus competencias y favorece la autoestima. Nuestro proyecto, sin embargo, se distancia de este método puesto que nuestro objetivo profesional excluye la dinámica de juegos, concursos, roles, etc. (LÓPEZ RÚA: 2010: 50) y coloca como prioridad la calidad del producto. Téngase en cuenta que en el Diccionario de la Alimentación no están implicados solo docentes y alumnos, sino que también hay un editor que asume gastos, pretende resultados y respeto de los plazos, así como patrocinadores que, aun no teniendo derechos contractuales en cuanto al producto final, merecen una responsabilidad del personal implicado y asociar su razón social a un producto que les ofrezca prestigio y publicidad.

El aprendizaje cooperativo prevé una interrelación entre pares, entre personas que comparten un mismo estatus social (FALCINOV: 2001); en nuestro caso, por exigencias de producción y del entorno laboral en que se desarrolla la actividad hemos propuesto, como se anticipaba anteriormente, un responsable de la coordinación del proyecto, un lexicógrafo que forma profesionalmente a los estudiantes y controla el planteamiento macro y micro estructural del diccionario, coordinadores, estudiantes o licenciados voluntarios, que reciben instrucciones del jefe de producción y verifican el trabajo desarrollado por la producción;

estudiantes nativos encargados de la traducción de las traducciones más complejas y de la revisión del trabajo de los no nativos; estudiantes del grado y del posgrado integrados en la redacción en función de sus capacidades. Esta estructura jerárquica no es compatible con una estructuración convencional del aprendizaje cooperativo, si bien, la cuestión fundamental es que los estudiantes crean una tutoría entre iguales que participa de las características de este modelo (VALDEBENITO & DURAN: 2015)

La base de la formación del equipo de trabajo la encontramos en la diferencia que plantea Daniel CASSANY (2009: 12) entre grupo y equipo:

La herramienta básica del AC es el trabajo en equipo, aceptando que un equipo no es igual a un grupo. El primero es un colectivo entrenado durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver ejercicios. Para que un grupo se convierta en un equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe seguir un proceso de formación sofisticado.

Con todo, nuestro proyecto no es un trabajo colaborativo de un equipo canónico; partiendo del esquema que propone Daniel CASSANY (2009: 13), se pueden ver las similitudes y las diferencias con el nuestro.

Tabla 3: Características del trabajo en equipo en el *Diccionario de la alimentación*

Trabajo en equipo (CASSANY)	Trabajo en equipo del <i>Diccionario de la alimentación</i>
El docente participa en la formación, con criterios específicos. Se busca la heterogeneidad	La heterogeneidad no se busca por su valor didáctico sino por la necesidad de integrar competencias diferentes en un producto complejo y por la de tener referentes culturales adecuados para un proyecto multilingüe y multicultural
Suele tener larga vida	El proyecto ha comenzado en 2012 y ha terminado en 2015. Los estudiantes han intervenido durante un período que va de tres a seis meses
Autoevaluación. Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo	Existe una autoevaluación del grupo en cuanto al producto y en cuanto al proceso, pero la revisión final corresponde a los expertos para garantizar un producto editorial de calidad.
Formación y entrenamiento	La formación se ha desarrollado con seminarios, conferencias y talleres en los que se han abordado las diferentes competencias lingüísticas y profesionales que se habían de desarrollar.

Ejemplificamos la tabla anterior con algunos datos pertinentes para nuestro trabajo. El capítulo de la heterogeneidad ha sido establecido en función de las necesidades. Necesitábamos el mayor nivel de formación, por lo que no hemos admitido discentes de los niveles inferiores, debido al desarrollo editorial de nuestro trabajo. Sin embargo, la heterogeneidad se ha conseguido en los orígenes culturales, lingüísticos y nacionales de los diferentes participantes.

El proceso de autoevaluación no es suficiente para un producto editorial; la producción requiere la revisión y la evaluación de expertos, por lo que ambos procesos han debido ser modificados. Las dimensiones de los equipos han variado en función de las necesidades operativas y las dificultades de cada lengua; de hecho, los grupos mayores han sido los de las lenguas con alfabetos no latinos

La cooperación ha seguido en buena medida los componentes de JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC (1994: 22) en cuanto a la estructuración de las responsabilidades y de grupo:

- Por lo que respecta a la interdependencia, la calidad del diccionario depende de la labor del grupo y, persiguiendo esta calidad los miembros del grupo se han volcado en la tarea común. Por lo tanto, estamos ante una interdependencia positiva basada en los roles, la tarea y los recursos, pero no en la calificación, propia del mundo de la educación, pero no del mundo del trabajo. Los recursos, fundamentalmente informáticos, han supuesto una formación profesional añadida a la formación lingüística, que ha cumplido su función intrínseca y otra de motivación para el aprendizaje de la lengua. Los roles jerarquizados del equipo, que no pertenecen al método cooperativo, sin embargo, han sido muy bien aceptados por su idoneidad para la formación de una redacción editorial.
- Las técnicas de comunicación interpersonal han sido fundamentales, no solo entre los miembros del equipo, sino también con los expertos externos, lo cual se ha demostrado especialmente motivador para los estudiantes, porque eran interacciones en el mundo laboral fuera del ámbito universitario. Además, el auxilio de los sistemas de videoconferencia, el correo electrónico, el software compartido ha provocado un aumento de la capacidad comunicativa en ámbito laboral.
- Las técnicas de comunicación interpersonal han sido fundamentales, puesto que los estudiantes tienen que interactuar en la L2 con los responsables del grupo y con los nativos. Además, deben resolver y mediar en situaciones de conflicto, por lo que se desarrolla la capacidad de negociación.
- Responsabilidad individual y grupal. El trabajo lexicográfico está fuertemente marcado por un calendario muy estricto; el respeto individual de los tiempos y los parámetros cualitativos es fundamental para el éxito de la iniciativa. La mayoría de los estudiantes ha comprendido que su responsabilidad individual era determinante y ha obrado en consecuencia. Ha sido ejemplar, por ejemplo, la actitud del grupo de árabe durante el mes del Ramadán, puesto que tanto los musulmanes como los no religiosos trabajaban de noche para respetar la norma coránica.
- Control meta cognitivo del grupo. Docentes y nativos tienen una función evaluadora de los resultados, pero al trabajar todos los estudiantes en un documento único el control es también recíproco.

4. CONCLUSIONES

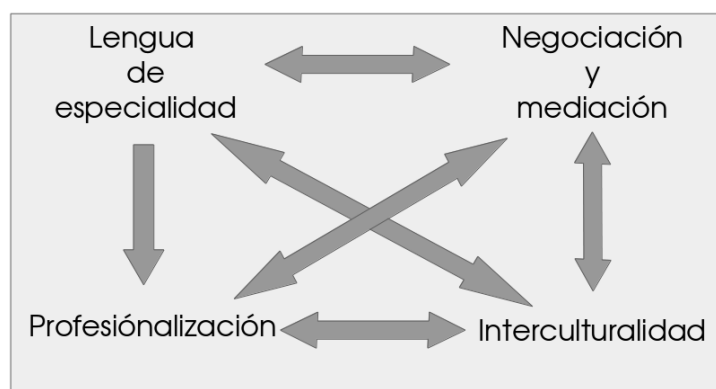
Aplicar enfoques innovadores para el aprendizaje de las segundas lenguas en la Universidad pública italiana es complicado, porque nos encontramos ante grandes grupos de alumnos, una jerarquización que favorece poco la interacción entre docentes y discentes y una estructura de los cursos (divididos en curso monográfico, lectorado y talleres no curriculares) poco adecuada a este fin. A pesar de ello, es posible la innovación con una

fuerte motivación y con recursos imaginativos que suplan las carencias del sistema educativo.

Consideramos importante revisar los métodos del aprendizaje cooperativo cuando se desarrolla en la enseñanza superior, pues algunas de sus técnicas, como los juegos, los concursos, las simulaciones, etc., muchas veces resultan banales y poco atractivas para el alumnado. El respeto de los estilos de aprendizaje adquiridos y la posibilidad de acceder a una enseñanza de la profesión es un buen método para motivar y atraer al estudiante. Es por ello que no hemos realizado una simulación, sino que hemos creado un entorno laboral real (posible, eso sí, gracias a la existencia de la figura del becario no pagado y a la financiación exterior del proyecto) que ha demostrado su eficacia no solo en el aprendizaje de la segunda lengua, sino también en la elaboración de un producto lexicográfico de calidad.

La complejidad de la integración de competencias (Figura 2) ha sido determinante en la experiencia cooperativa, puesto que ha permitido que el alumno se sintiera protagonista de su aprendizaje al desarrollar tareas de responsabilidad y realizar acciones de comunicación plena, desarrollando toda su competencia comunicativa.

Figura 2: Integración de competencias



Además, esta integración ha permitido que los estudiantes desarrollen sus competencias de mediación y negociación en una lengua de especialidad (principal objetivo didáctico). Además, la lengua de especialidad les ha servido para desarrollar actividades profesionales y, a través de contextos participativos mixtos (integración de razas, lenguas, culturas y sistemas educativos diferentes), una relación intercultural muy satisfactoria y productiva. La competencia negociadora está prevista inicialmente como objetivo, pero también es instrumental para favorecer la interrelación, la profesionalización y el aprendizaje de la lengua de especialidad. La profesionalización ha sido más un instrumento que un objetivo, pero se ha visto también que los estudiantes han desarrollado su capacidad traductora en lenguas de especialidad y han adquirido los rudimentos de la terminología y la lexicografía.

Aunque aparentemente la comunicación mediada por los dispositivos móviles son un patrimonio de las nuevas generaciones, raramente hacen uso de ellos en entornos laborales o educativos. En este caso se ha unido la necesidad (sedes en El Cairo y Milán), con la motivación y la formación, por lo que los alumnos han abandonado su aislamiento grupal en las redes sociales para participar en una actividad de un equipo transcultural, realizando unas labores de integración con culturas distantes, como la árabe o la china, dignas de encomio. La interculturalidad ha sido, pues, el *leitmotiv* de nuestro proyecto puesto que

hemos observado que con la creación de contextos participativos mixtos se crea una fuerte motivación y se llega a resultados formativos excepcionales.

En función del trabajo desarrollado, nos permitimos una recomendación para los profesionales de la enseñanza de las lenguas de especialidad. Los métodos colaborativos al uso, con dinámicas de juegos, roles, simulaciones, etc. pueden chocar con la madurez intelectual de los estudiantes, que aprecian positivamente, como hemos podido observar, valores como rigor, profesionalidad, método, resultados, etc. Según nuestra opinión, debemos conciliar los requisitos de un aprendizaje ameno y colaborativo con la función de la enseñanza superior que, entre otras cuestiones, propone el desarrollo profesional de sus estudiantes en la sociedad. Para conseguir este objetivo no es necesario crear modelos que reproduzcan entornos sociales, sino que pertenezcan a entornos sociales reales y concretos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALSINA, V.; BRUMME, J., GARRIGA, C. & SINNER, C. (eds.). 2004. *Traducción y estandarización: la incidencia de la traducción en la historia de los lenguajes especializados*. Frankfurt am Main: Vervuert Iberoamericana.

BÉJOINT, H. 2010. *The Lexicography of English*. Oxford: OUP.

BREEN, M. P. 1997. «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua II». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20: 52-73.

CABRÉ CASTELLVÍ, M.T. 1993. *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.

CALVI, M.V. 2010. «Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación». *Ibérica* 19: 9-32.

CAMPS, A. 1994. *Ensenyar a escriure a l'educació secundària*. Barcelona: ICE / Horsori.

CAMPS, A. 1998. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova. Horsori.

CASSANY, D. 2009. «La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica». *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11: 7-29.

CRANDALL, J. 2000. «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos». In: ARNOLD J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de didáctica de lenguas, 243-263

DESMER, I. 2007. « Terminologie, culture et société. Éléments pour une théorie variationniste de la terminologie et des langues de spécialité ». *Cahiers du Rifaal*, 26 : 3-13.

DIKI-KIDIRI, M. 2000. « Une approche culturelle de la terminologie ». *Terminologies nouvelles*, 21 : 27-32.

DIKI-KIDIRI, M. 2007. « Éléments de terminologie culturelle ». *Cahiers du Rifaal*, 26 :14-25.

- DOTSON, J. 2002. «Cooperative Learning Structures Can Increase Student Achievement». *Culminating Project*, Kagan Cooperative Learning.
- FALCHIKOV, N. 2001. *Learning together. Peer tutoring in higher education*. London: Routledge Falmer.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T.& HOLUBEC, E.J. (1994). *Cooperation in the Classroom*. Edina: MN, Interaction Book Company.
- LANDONE, E. 2004. «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas». *Revista electrónica de didáctica / Español lengua extranjera*, 0.
- LÓPEZ RÚA, P. 2010. «Aprendizaje cooperativo na universidade: a experiencia dun modelo híbrido na aula de idiomas». *Innovación Educativa*, 20: 49-59.
- SAGER, J.C. 2002. «La terminología y la traducción en la sociedad de la información». In ALCINA CAUDET, A, GAMERO PÉREZ, S. (eds.). *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, 17-44.
- SANTOS LÓPEZ L.J. 2011. «El glosario Linguaturismo. Aplicación del enfoque de géneros a la terminología». In CALVI, M.V. & MAPELLI, G. (eds.). *La lengua del turismo*. Bern: Peter Lang, 249-273.
- SANTOS LÓPEZ, L.J. 2014. « La terminologia dell'Expo 2015 : approcci metodològici». In JULLION M.-C., CATTANI, P. (eds.) *Les langues, les cultures et la traduction pour la médiation : perspectives d'enseignement et de recherche*. Paris: L'Harmattan, 81-104.
- SANTOS LÓPEZ, L.J. (dir.). 2015a. *Dizionario dell'alimentazione*. Loreto: PLAN.
- SANTOS LÓPEZ L.J. 2015b. «Análisis de las relaciones entre terminología, lexicografía y tecnología: el proyecto "Parole per mangiare"». *Cuadernos AISPI*, 6
- TARP, S. 2007. «¿Qué requisitos debe cumplir un diccionario de traducción del siglo 21?». In FUERTES OLIVERA, P.A. (ed.) *Problemas lingüísticos en la traducción especializada*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 227-256.
- TRUJILLO SÁEZ, F. 2002a. «Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua». *Publicaciones*, 32: 147-162.
- TRUJILLO SÁEZ, F. 2002b. «Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural». In HERRERA, F. (ed.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- URBANO LIRA, C. 2004. «El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de E/LE». *Revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, nº1.
- VALDEBENITO, V. & DURÁN, D. 2015. «Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2): 75-85.

WALTERS, L.S.H. 2000. «Four Leading Models». *Harvard Education Letter's Research Online*.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. 1999. *Psicología para profesores de idiomas Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.



María Cecilia AINCIBURU Y Anna DOQUIN DE SAINT PREUX. Lexicología y terminología en los exámenes de certificación del español académico. Índices de dificultad para estudiantes y docentes ELE

Universidad de Siena (Italia) y Universidad Antonio de Nebrija (España)

caincibu@nebrija.es, ainciburu@unisi.it y adoquins@nebrija.es

Resumen:

Esta investigación se desarrolla como etapa previa a la elección de textos técnicos para la Certificación de Español académico de la Universidad Nebrija. En ella, un grupo de profesores de ELE y uno de estudiantes italianos de EFE de la Universidad de Siena analizan el grado de dificultad léxica de un texto breve, de divulgación periodística, subrayando las palabras o frases que no logran entender. El experimento replica parcialmente el ya realizado por VANGEHUCHTEN (2000) con estudiantes belgas. Se agrega un grupo de docentes ELE con el fin de contrastar si el nivel de dificultad percibido se comparte o no. La lectura de los resultados evidencia que el grado de dificultad percibido por los estudiantes no coincide con el percibido por los docentes que son los que construyen el material didáctico y planifican los ítems de comprensión de los exámenes de certificación.

Palabras clave:

Evaluación certificadora, terminología, comprensión lectora, índice de dificultad, validación.

Résumé :

Cette recherche est menée comme un prélude à l'élection de textes techniques de certification de l'espagnol académiques de l'Université Nebrija. Dans cette étude, un groupe de professeurs et un groupe d'étudiants italiens EFE de l'Université de Sienne analysent le degré de difficulté lexicale d'un court texte de divulgation journalistique, mettant l'accent sur les mots ou les phrases qui ne peuvent pas comprendre. Cette recherche réplique partiellement celle réalisée par VANGEHUCHTEN (2000) avec des étudiants belges. Nous avons ajouté un groupe de professeurs ELE afin de tester si le niveau de difficulté perçu est partagé ou non. La lecture des résultats montre que le degré de difficulté perçue par les étudiants ne correspond pas à celui perçu par les enseignants alors que ces derniers sont responsables de la construction du matériel et de la planification des items de compréhension des examens de certification.

Mots-clés :

Évaluation certificatrice, terminologie, compréhension écrite, Indice de difficulté, validation

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de comprensión de un texto es complejo e implica niveles complementarios de análisis tanto en la lengua nativa como en la extranjera. De hecho, no basta con conocer el significado de cada palabra que lo forma para recomponer su significado en una unidad. El todo es algo más que la suma de sus partes. Se trata de poder procesar las conexiones de un determinado elemento con sus adyacentes, de una construcción determinada con la sintaxis general de una oración y de partes del texto entre sí. Sin embargo, muchos investigadores de la adquisición de lenguas extranjeras coinciden en afirmar que el conocimiento del vocabulario representa un factor capaz de predecir el nivel general de comprensión de la lectura (NATION, 2001, 2006; QUIAN, 2002; LAUFER 2010). No obstante, no puede afirmarse que sea el que más incide en la comprensión lectora.

En el ámbito de la comprensión de textos con fines específicos se estudian las variables palabra conocida/desconocida o familiar/no familiar. Estas categorías caracterizan la investigación de las lenguas maternas o de las condiciones de aprendizaje general de las lenguas extranjeras. Su consideración, sin embargo, se complica con la contraposición de palabras que se consideran propias del uso general de la lengua y de las unidades especializadas (unidades terminológicas) que constituyen el entramado de los textos académicos, profesionales o científicos. En términos de la definición de dificultad textual, la falta de familiaridad terminológica constituye una barrera a la comprensión.

El objetivo de este trabajo es comparar el grado de dificultad percibida de un texto periodístico especializado (en nuestro caso, de tipo económico) en dos grupos de informantes. Por una parte, contamos con un grupo de estudiantes italianos universitarios de posgrado (plan de estudios 3+2) de Ciencias económicas y de Letras. Por otra, con un grupo de docentes de español como lengua extranjera que cursan un máster de Lingüística Aplicada (plan de estudios 4+1).

En los apartados siguientes se analiza el papel que desenvuelve la terminología en la propuesta de gradación de dificultad. Con especial detalle, cuando se utilizan en el ámbito académico e inciden en los textos con los que es posible evaluar la competencia de comprensión lectora en dicho ámbito. Posteriormente, se realiza el estudio aplicado y se derivan las posibles consecuencias sobre la planificación de pruebas de evaluación, en general, y de la certificación lingüística, en particular.

2. EL ROL DEL LÉXICO Y LA TERMINOLOGÍA EN LA DEFINICIÓN DEL GRADO DE DIFICULTAD LÉXICA

Las teorías interactivas sobre el proceso de lectura proponen que la capacidad de predicción del lector se evidencie a través de una hipótesis de compensación cuando se halla un elemento desconocido (DUBOIS, 1991; HEIMLICH & PITTELMAN, 1991). Cuando la fuente principal de conocimiento sobre el significado de un elemento de texto no funciona, otras fuentes de conocimiento concurren en proporcionar formas alternativas para determinar su significado. En términos léxicos y en muchas ocasiones, el contexto, las palabras adyacentes y el campo semántico ofrecen pistas para recuperar el significado de una palabra desconocida. Como ya hemos dicho, otros niveles textuales también pueden ofrecer esa información (el género textual puede recuperar datos sobre el registro utilizado, sobre las partes que hemos de encontrar, entre otros). La afirmación se reduce al campo léxico para poder focalizar el tema que nos interesa. Muchos estudios aplicados han dado cuenta de este proceso de compensación de la información cuando el texto protocolo carecía de

conectores o contenía una combinación de vocabulario más o menos familiar, más o menos abstracto (GRABE, 2004).

En las teorías transaccionales construidas sobre la base de los postulados de Rosenblatt (1978) para la lectura de textos literarios, el significado es siempre un proceso de colaboración activa y recíproca entre el texto y su lector. De este modo, la copia original del texto difiere finalmente de la que contiene la mente del lector (GRABE, 2004). Así, no existen dos lecturas idénticas de un texto porque el lector aporta un significado personal y la distancia entre su lectura y la del autor o la de otro lector dependerá de si comparten una cultura común. Si leen un texto en un ambiente similar, crearán en sus mentes textos semejantes, aunque no perfectamente coincidentes. La aceptación de esta hipótesis sobre el proceso de lectura, creada pensando en objetos artísticos, puede complicar ulteriormente nuestras convicciones sobre la posibilidad de sondear la comprensión lectora. Sobre todo, en el caso de que lo haga un docente de lengua cuyas representaciones mentales sean lejanas, por formación, a las de un alumno universitario de español con fines específicos.

En las dos teorías sobre la comprensión de la lectura, que hemos delineado muy someramente, el rol del léxico es el de un elemento probablemente marginal. Ambas han sido pensadas para nativos y, en el segundo caso, con el objetivo de ilustrar el proceso de comprensión de obras poéticas. En la década de los noventa, una gran cantidad de estudiosos del vocabulario y de su rol en el aprendizaje de las segundas lenguas, evidenciaron que el conocimiento léxico era un factor complejo y que «saber una palabra» implicaba más de un saber (NATION, 2001). Se postuló que las variables que influenciaban la memoria de palabra se imbricaban en la mente de los no nativos desde diferentes ámbitos. Así se postularon rasgos de facilidad o dificultad interlingüísticos o intralingüísticos, e incluso ligados a la esfera cultural o personal del aprendiente o a la situación emocional, situacional o didáctica en la que esa palabra se le ha presentado por primera vez. Todos estos rasgos, presentes en el aprendizaje general del léxico, afectan también a los procesos de aprendizaje y comprensión lectora de la terminología especializada. Dado que los factores de dificultad y facilidad han sido recopilados con mayor detalle en otros estudios, nos limitamos a enumerarlos a través del siguiente cuadro, agregando un ejemplo de resultados empíricos esperados en cada caso (AINCIBURU, 2008: 70-87).

Tabla 1. Factores que facilitan o dificultan el aprendizaje de vocabulario

Factores	Hipótesis empírica
Intrínsecos (propios de la unidad léxica)	
Frecuencia	Se aprenden con mayor facilidad las palabras que se repiten más en los contextos que funcionan como input.
Categoría gramatical a la que pertenece	Las palabras que representan una función (artículos, preposiciones, entre otras) se aprenden más fácilmente que las que representan contenido (sustantivos, adjetivos, verbos). Entre las últimas, los sustantivos se aprenden con más facilidad que los verbos y éstos que los adjetivos.
Longitud en términos de grafemas o fonemas	Las palabras más cortas se aprenden con más facilidad que las largas.
Significado abstracto o concreto	Las palabras abstractas son más difíciles de memorizar que las concretas.

Interlingüísticos (derivados de la relación de la unidad léxica con su equivalente en la lengua extranjera)	
Relación semántica con el equivalente L2	Los sinónimos se aprenden con mayor facilidad, mientras que los falsos amigos tardan en posicionarse en la combinatoria correcta de la interlingual
Relación formal con el equivalente L2	Homófonos y parófonos se aprenden con mayor facilidad, sobre todo si apoyadas por la equivalencia semántica (cognados totales o parciales).
Existencia del equivalente	Si no existe correspondencia directa entre un término de la lengua meta y de la materna o viceversa, el término sin correspondencia es más difícil de aprender (la hipótesis tiene más que ver con la combinación correcta que con el recuerdo de palabra y probablemente afecta solo las competencias expresivas).
Intralingüísticos	
Posición relacional en el lexicón	Las palabras que tienen más antónimos, sinónimos, hiperónimos e hipónimos en una lengua, esto es, las capaces de quedar mayormente conectadas con otras unidades, se recuerdan con mayor facilidad.
Capacidad de derivación o composición	Las palabras que no componen o derivan se aprenden con mayor dificultad.
Posición en el registro	Las palabras del registro coloquial suelen recordarse con mayor facilidad (la correlación con el efecto de frecuencia es obvia).
Significado referencial y potencial metafórico	Las palabras con un referente concreto más habitual o que se encuentran en frases hechas o que tienen más posibilidades de acceder a significados metafóricos se recuerdan con mayor facilidad.
Posición en la frase	Las palabras que tienden a colocarse en posición inicial de frase o que se agregan como coetilla (interjecciones) se recuerdan con mayor facilidad.
Co-ocurrencia	Las palabras con mayor combinatoria en colocaciones léxicas tienen mayor posibilidad de recuperación.
Individuales	
Percepción de la cadena fónica o grafémica	Las palabras constituidas por sonidos o escritas con letras más o menos agradables tienen una frecuencia diferente de uso y de recuerdo respecto al resto de unidades léxicas.
Relación con referente o significado	La asociación de la palabra con un referente determinado potencia su capacidad de ser memorizada.
Condición psicofísica	Las palabras aprendidas bajo condiciones de cansancio, hambre, dificultades cognitivas o psicológicas tienen menores posibilidades de ser recordadas.
Ambientales y didácticos	

Físicos	Las condiciones de ruido, de posición (sentado, parado, acostado) y las meteorológicas han mostrado influir sobre la adquisición.
Situacionales	En el caso de que el aprendizaje sea institucional, por inmersión o individual.
Forma de presentación didáctica del ítem	Si dos términos se presentan correlacionados en clases, la posibilidad de confundirlos es mayor. Se ha estudiado mucho con las magnitudes (chico/grande, largo/corto) y con las formas verbales o preposicionales que pueden alternar.
Frecuencia de uso «artificial»	El hecho de que el docente considere un determinado vocabulario rentable aumenta su utilización y focalización en clase, por lo que el estudiante lo retiene con mayor facilidad (efecto de frecuencia artificial o inducida).

Dado que el contenido de la Tabla 1 procede de la revisión de una gran cantidad de bibliografía aplicada, existen evidencias empíricas diferentes en cuanto a la relevancia de cada uno de los factores en las competencias productivas y en las de comprensión. Los resultados obtenidos por diferentes investigadores ponen de relieve una cantidad mayor de variables ligadas a la enseñanza del vocabulario (tipo de tarea, grado de amplitud del léxico previo del estudiante, entre otros). Hemos obviado esa revisión, dado que no jugará un rol importante en el estudio empírico de este trabajo en el que la tarea es única y las condiciones de recogida de datos semeja la de un examen de certificación que, por su misma naturaleza, prescinde del modo en cómo se han adquirido los conocimientos previos. Del mismo modo, debemos precisar que estos factores se interrelacionan y que, en ocasiones, es imposible deslindarlos. Es difícil realizar un estudio empírico que muestre, por ejemplo, si las palabras relacionales, funcionales o vacías se recuerdan mejor porque no tienen un significado intrínseco o porque son las de uso más frecuente en el discurso que tomamos como input. De hecho, los dos factores quedan indisolublemente unidos en la mayor parte de los elementos de esa categoría.

Por su misma naturaleza, dentro del cuerpo léxico de una lengua, la terminología suele potenciar alguno de los rasgos que marcan el posible grado de dificultad o facilidad de las unidades léxicas. Entendemos «término», según la teoría clásica, como una unidad unívoca y normalizada, propia de los ámbitos científico-técnicos o, lo que es igual, como la denominación lingüística de un concepto de uso restringido en un ámbito específico del saber (CABRÉ, 2002). En una concepción más moderna y multidisciplinar de la terminología, ésta es un ámbito no aislado del léxico o de la funcionalidad propia de la comunicación, sino de integración de aspectos cognitivos, lingüísticos, semióticos y comunicativos. Por esa razón, las unidades que transmiten el conocimiento especializado

son al mismo tiempo iguales y diferentes a las unidades léxicas de una lengua, denominadas palabras en lexicología. Su carácter específico radica en sus aspectos pragmáticos y en su modo de significación. Su significado es el resultado de una negociación entre expertos que se produce dentro del discurso especializado mediante la realización de predicaciones que determinan el significado de cada unidad (CABRÉ, 2002: s.n.).

En una concepción como la anterior, los términos pueden incluir unidades pertenecientes al léxico común que en un campo determinado se especializan. Esta homonimia es la que produce polisemia dentro del léxico y podría causar problemas en el reconocimiento de los mismos. Así la unidad «caja» tiene un significado diferente en un texto no especializado, respecto al que posee en un texto económico. Si estamos dispuestos a considerar unidades

léxicas superiores a la palabra, «caja de ahorros» y «error de caja» aluden a conceptos completamente diferentes. En el polo opuesto, encontramos unidades que solo tienen significado en un ámbito especializado y cuyo reconocimiento es más directo como, en el mismo ámbito, «estanflación» o «industria manufacturera».

Si intentamos unir la definición de «unidad terminológica» o «término» con la tabla de factores de dificultad o facilidad de aprendizaje de léxico, podemos ver que —por una parte— el hecho de que las unidades léxicas sean homófonas de las terminológicas, puede inducir en confusión en términos de percepción de la dificultad. Un lector no especializado nativo o no nativo dotado de un vocabulario amplio puede creer que decodifica correctamente un mensaje que contiene dicho término, cuando en realidad no lo hace. Desde el punto de vista interlingüístico, sin embargo, el hecho de que una gran parte del léxico especializado provenga de una misma fuente lingüística (esto es, que se trate de grecismos, de latinismos, de anglicismos, entre otros) hace que la condición de calco o de cognado facilite su comprensión inicial en el caso de especialistas no nativos.

Como puede inducirse con facilidad, el estudio de la didáctica especializada de lenguas extranjeras en contextos específicos ha tenido que tener en cuenta la necesidad de trabajar con textos que, necesariamente, suponen la inclusión de unidades léxicas especializadas. Dos de estas cuestiones han sido mayormente debatidas: por un lado, si es mejor recurrir a docentes de lengua o a especialistas nativos de una determinada disciplina para enseñar una lengua extranjera con fines específicos y, por otro, qué cantidad de tiempo didáctico debe insumir la enseñanza de la terminología de especialidad en los cursos.

Más allá de estos planteamientos, que mucho tienen de ideológico, los estudios aplicados intentaron dar cuenta de la frecuencia de términos existente en los textos de especialidad y de la percepción de dificultad de los especialistas¹²⁷. En esa línea, VANGHEUCHTEN (2000a) realiza un estudio con 16 estudiantes belgas de ciencias económicas de nivel B1 a los que solicita la comprensión de dos textos en español, uno de periodismo especializado y uno de manual que tienen como tema la actividad bancaria. Los estudiantes realizan el subrayado de las expresiones que no comprenden y traducen el texto al neerlandés. Posteriormente, unos ejercicios de verdadero o falso comprueban la comprensión de algunas unidades léxicas. Para considerar los resultados, en cada texto se realizó un análisis previo de los componentes léxicos, por lo que el texto se categorizó distinguiendo (1) léxico funcional o gramatical, (2) unidades de contenido general o no especializado, (3) unidades terminológicas y (4) nombres propios no reconocidos como términos¹²⁸. Se distinguen las unidades léxicas de sus ocurrencias en los textos. El análisis de los resultados muestra un nivel alto de comprensión del texto en el ejercicio de verdadero/falso, superior al 70 %. Los estudiantes marcan un promedio de 10,37 unidades léxicas

¹²⁷ Existen muchos textos que caracterizan la presencia de términos en los textos especializados de diferentes disciplinas, la relación de estos con los géneros textuales de mayor especialización o de divulgación junto a una buena cantidad de recetas didácticas. Menos frecuentes son los estudios que investigan la comprensión de textos tal como ocurre en el aula. Por esa razón, nos permitimos colocar en la revisión, un artículo que tiene ya 15 años. Este tipo de línea de investigación en español es aún menos frecuente que en inglés.

¹²⁸ Como ejemplo de la primera categoría, la autora citará las palabras «reto» o «papel», mientras que considerará como unidades terminológicas «ahorro» o «cajas». Claramente la elección tiene cuenta del contexto de uso. La misma palabra «caja» aplicada a otro objeto o en otro contexto, puede no resultar un término. Dado que esta categorización se utilizará en la replicación del estudio y parece correcta a la luz del contexto (ver Anexo 1) no se han introducido cambios. Una cantidad mayor de ejemplos en la Tabla 5.

desconocidas en el texto periodístico y de 12,68 en el proveniente de un manual; de estas el porcentaje más consistente de dificultad lo presentan las unidades léxicas de contenido, no terminológicas. El léxico funcional, como esperado por frecuencia de uso, no se subraya (0 % en ambos textos), mientras que proporcionalmente —reduciendo los porcentajes al número de unidades de cada tipo presentes en los textos— los valores de dificultad de las unidades terminológicas y de contenido se colocan entre el 6,23 % y el 8,73 %. A pesar de que el tratamiento estadístico por porcentajes del análisis léxico impide obtener valores de significancia y de que en el artículo no se presentan medidas de dispersión, la autora concluye que:

- a. La composición léxica de los textos periodísticos especializados y los de doctrina es diferente, en los segundos hay mayor incidencia de términos especializados y, en los primeros, existe un factor de actualidad que por una cuestión cultural es ajena a los estudiantes y complica la decodificación el texto.
- b. El léxico de contenido es el que más problemas plantea al estudiante y, por tanto, el que debería consumir más tiempo didáctico en el aula y en el aprendizaje.
- c. Las unidades terminológicas presentan un problema mayor de comprensión cuanto menor es su condición de homófono con el equivalente en lengua materna. Estos términos han de ser tratados en clase de forma explícita¹²⁹.

La misma autora advierte de la posibilidad de que la categorización de los textos deba ponerse en discusión, dado que ignora las colocaciones que se componen a partir de la combinación de términos con unidades léxicas de contenido. Tales colocaciones deberían identificarse a partir de un análisis de frecuencia en un corpus más amplio.

3. LA ELECCIÓN DE TEXTOS PARA LOS EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN

En este caso, el estudio que presentamos surge de un proyecto de diseño de un examen de certificación con fines académicos de la Universidad Nebrija, surgido tras haberse detectado la necesidad de verificar el nivel de lengua de estudiantes de intercambio. Dentro de este, se seleccionó un conjunto de textos para construir el banco de reactivos necesarios para evaluación de la comprensión lectora. La elección de los textos, además de la validez aparente (ser relevantes en el ámbito de circulación), tuvo en cuenta varios factores lingüísticos que resultan fundamentales en la elección de un texto modelo sobre el que insertar las tareas de comprensión: el nivel (con adecuación al MCER), la dificultad y especialidad del léxico presente en el texto, así como el género y tipo de texto.

En este sentido y como ya evidenciamos en el capítulo anterior, son muchos los estudios que demuestran la fuerte relación entre el conocimiento del léxico y la comprensión lectora (PERFETTI Y ADLOF, 2012; ANDERSON Y FREEBODY, 1981; BRAZE et al. 2007; MUTER, HULME, SNOWLING & STEVENSON, 2004; STORCH & WHITEHURST, 2002; WAGNER, 2005). Es por eso, probablemente, que, en la mayoría de las certificaciones con fines específicos existentes, la tarea de comprensión lectora está enfocada a la comprensión del léxico específico. Así, por ejemplo, en el Diploma Básico de Español de los Negocios de la Cámara de Comercio de Madrid —en adelante, DBEN—, pensado para certificar el nivel

¹²⁹ Para profundizar en la relación entre unidad terminológica y contextos disciplinarios, aconsejamos consultar CABRÉ (2002) y CABRÉ & BAGOT (2005).

B1, la segunda tarea de comprensión lectora está exclusivamente vinculada al conocimiento del léxico y a su comprensión:

Figura 2. Ejemplo de ejercicio de certificación de la competencia léxica



BN08-1

Certificado Básico de Español de

1.- COMPRENSIÓN LECTORA (Tiempo: 10 minutos)

1b.- Texto 1: Completar. (Tiempo: 10 minutos)

Complete el texto con la palabra apropiada de entre las tres pos
No escriba en esta hoja. Marque la respuesta en la hoja correspo

- | | | | |
|-----|-----------------|----------------|---------------------|
| 1. | a) invasión | b) atención | c) competición |
| 2. | a) potencial | b) pasado | c) radical |
| 3. | a) brutal | b) anual | c) semanal |
| 4. | a) derroche | b) aporte | c) consumo |
| 5. | a) tasa | b) masa | c) baja |
| 6. | a) emisión | b) inversión | c) sumisión |
| 7. | a) facilidades | b) ceremonias | c) infraestructuras |
| 8. | a) desembolsado | b) embolsado | c) reembolsado |
| 9. | a) exceso | b) desarrollo | c) apoyo |
| 10. | a) confianza | b) confidencia | c) fianza |

Aunque la actividad es muy informativa y centra muy bien los usos especializados, nos parece prudente, sin embargo, no reducir el código lingüístico de las lenguas de especialidad a listas terminológicas. Según LOFFLER LAURIAN (1983: 13) la terminología no pasa de ser un problema particular y la tecnicidad de la lengua reside más en su sintaxis que en su vocabulario. Si se acepta esta afirmación, es importante tenerla presente a la hora de seleccionar un texto para un examen de lengua con fines específicos. En el caso particular de este ejercicio debe notarse que el conocimiento léxico es necesario tanto para completar el texto como para distinguir entre las alternativas (que no poseen contexto para poder inferir su significado). La pregunta que podemos hacernos es: ¿cuánto vocabulario desconocido cabe evaluar?, porque para contestar con certeza, el candidato debe conocer las 30 alternativas o, al menos, las 10 correctas para insertarlas en los huecos. No hay un acuerdo específico en este sentido y los estudios muestran que la variante contextual es fundamental en este caso, pero, en las indicaciones del DELE se anota que el texto no debería de presentar más del 10 % de palabras desconocidas.

Dado que hemos hablado de contexto, otro aspecto importante en la selección de textos es el género y el nivel de abstracción. La selección de textos debe atender a la diversidad discursiva por lo que es necesario trabajar con una clasificación de los diferentes géneros y tipos de texto que pueden aparecer en una comunicación escrita académica. LOFFLER LAURIAN (1983) presenta una tipología a partir del tipo de discurso, proceso de comunicación, características del emisor y del receptor y la naturaleza del soporte del mensaje:

Figura 3. Tipología de los textos científicos según LOFFLER-LAURIAN (1983: 12)

	EMISOR	MENSAJE	RECEPTOR
Discurso científico especializado	- investigador científico - técnico	- revistas especializadas	- investigador científico - técnico
Discurso científico de semi-divulgación	- investigador científico - periodista	- revistas que tratan de múltiples aspectos	- individuos con formación universitaria
Discurso científico de divulgación	- periodista	- revistas que tratan de múltiples aspectos	- el gran público
Discurso científico pedagógico	- docente	- manuales de enseñanza de un dominio científico	- alumnos - estudiantes en vías de especialización
Discurso tipo tesis, memoria	- estudiantes (que serán especialistas) - especialistas	- documentos reprografados que cubren campos precisos	- jurado - especialistas - docentes
Discurso científico oficial	- investigador y/o equipo administrativo	- formularios fijos - textos funcionales	- instancia oficial

El discurso científico semi-divulgativo y el divulgativo se diferencian del especializado por distintos aspectos, el más fundamental es la simplificación de la terminología. A veces, se explica el tecnicismo haciendo referencia a su función o, en menor medida, a su composición (LOFFLER-LAURIAN, 1983). Por esas características los textos divulgativos o semi-divulgativos permiten una mayor apropiación del léxico especializado y se adecuan más fácilmente a las evaluaciones de comprensión lectora por no-nativos.

Respecto al discutido nivel de dificultad y de discriminación de las tareas que enunciarnos al principio, sabemos que no es necesario ni deseable considerar la lengua materna y la proximidad lingüística en la selección de los textos; en cambio, puede ser importante analizarlas para la validación de la dificultad de los mismos. En caso de lenguas afines, los mismos textos son más accesibles, dado el mayor número de cognados interlingüísticos y la intercomprensión que deriva. Siguiendo a DOQUIN (2008), la transparencia de los cultismos y tecnicismos permite lograr una comprensión mucho mayor, desde los primeros niveles, que con aprendientes de lenguas maternas más alejadas. Más técnicos y específicos serán los textos, más transparente será el léxico, y en caso de lenguas romances afines, es posible presentar textos auténticos y técnicos desde un nivel principiante apoyándose en la intercomprensión.

Respecto a la incidencia del fenómeno de intercomprensión en la certificación de la comprensión lectora, en AINCIBURU (2007), un grupo de italianos que asistían a una de las primeras clases de español realizaron un test compuesto por ejercicios de comprensión lectora extraídos de convocatorias oficiales del DELE y mostraron que eran capaces de obtener un puntaje suficiente para la aptitud en los niveles altos, aun cuando su capacidad de producción del discurso en español era la de principiantes absolutos. El experimento realizado permitió demostrar que, si las pruebas de comprensión lectora constituyeran por sí mismas un examen, el 86 % de los estudiantes habría superado el nivel superior.

Obviamente, los textos para los exámenes de certificación se eligen independientemente de las tipologías de lengua materna de los candidatos, dado que en un examen de certificación de nivel debe reflejar también esa ventaja debida a la proximidad léxica. Sin embargo, tenemos que tener este aspecto en cuenta en el caso de la validación de la dificultad de un

texto con informantes de una lengua afín al español. Un pilotaje de tareas de comprensión lectora en el que todos o una buena parte de los informantes posean lenguas afines podría sesgar en modo decisivo los resultados, con la consecuencia de introducir distorsiones graves en la admisión o rechazo de tareas en el banco de reactivos.

En síntesis, para la elaboración de esta certificación se podrán elegir textos de diferentes tipologías textuales del ámbito académico según el área de especialidad. Se preferirán textos auténticos de semi-divulgación o de divulgación, para evitar una ventaja especial para los estudiantes de la especialidad del texto, como sucedería en el caso de textos de mayor abstracción (DOQUIN, 2011). La selección se realizará según el nivel de dominio y el nivel de especialización de los alumnos, adecuándose a los descriptores del MCER y sin hacer distinción entre tipologías de la lengua materna. Este último punto, sobre el que deseamos seguir indagando dada la temática de esta publicación y la proximidad entre las lenguas de especialidad que nos interesan, es fundamental en el momento de la selección del grupo de personas que sirven como informantes en una validación y, en el caso de docentes, en función de redactores o de evaluadores, podría tener una incidencia decisiva. De ahí surge el interés por analizar el nivel de dificultad léxico que presentan los textos de periodismo especializado (los más utilizados en situaciones de certificación EFE), tanto en la efectiva comprensión lectora de los grupos de posibles candidatos de la certificación como en el nivel de dificultad percibido por los docentes que actuarán como redactores de las tareas y sucesivos evaluadores de las mismas.

4. APROXIMACIÓN EMPÍRICA

Las preguntas de investigación que guiaron la aproximación empírica al fenómeno de comprensión lectora por parte de dos grupos de informantes, estudiantes y docentes, fueron:

1. En un texto de periodismo económico, los diferentes tipos de unidades léxicas que lo componen (léxico funcional, unidades de contenido, terminológicas y nombres propios) ¿se perciben como desconocidas o no comprensibles en igual medida? O sea, ¿existe un patrón de mayor o menor dificultad ligado a la naturaleza léxica?
2. Y si la respuesta es afirmativa ¿tiene repercusiones en la comprensión lectora de los estudiantes según estos sean de la misma especialidad (Economía) o de otra?
3. Por último, ¿coinciden los resultados de los estudiantes con la percepción de los docentes de ELE?

El grupo de estudiantes está constituido por 15 alumnos universitarios italianos de la carrera de Economía y otros 15 de la carrera de Letras de la Universidad de Siena (Italia), ambos con idéntico número de hombres y mujeres. Todos poseen un nivel B1 de español y un B2 de inglés. El grupo de docentes ELE está constituido por 15 voluntarios del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nebrija. La distribución de hombres y mujeres era bastante equitativa, pero no se han procesado los datos según esta variable porque no considerada en la investigación de VANGEHUCHTEN (2000a).

Los dos grupos leyeron el mismo texto extraído del diario El País y ya utilizado en el artículo de VANGEHUCHTEN (2000a). El grupo de alumnos subrayó las partes del texto que no comprendía e intentó realizar la traducción al italiano, respondiendo por último a un pequeño

ejercicio de comprensión lectora. El grupo de docentes subrayó el texto que suponía podía tener dificultad para los estudiantes y contestó a unas preguntas sobre sus características como modelo didáctico. En ambos casos, la construcción del test intenta focalizar la atención de los informantes hacia otros aspectos para reducir el sesgo posible de las respuestas.

Para recoger los resultados, el texto se analizó haciendo el recuento de las unidades y su ocurrencia mediante la herramienta de explotación de corpus WordSmith Tools¹³⁰ (y se discriminaron cuatro categorías léxicas:

- (1) léxico funcional o gramatical (F),
- (2) unidades de contenido (C),
- (3) unidades terminológicas (T) y
- (4) nombres propios no reconocidos como términos (NP).

Se utilizaron 3 docentes voluntarios para realizar el análisis cuantitativo y la categorización del texto periodístico. Coincidieron totalmente con la propuesta de VANGHEUCHTEN (2000a) los elementos que los docentes procesaron automáticamente, mientras que la división en categorías no arrojó siempre los resultados propuestos en la investigación replicada. Se recompuso la cuenta final apelándose a los ejemplos contenidos en el texto y, en caso contrario, a la mayor coincidencia entre las categorizaciones solicitadas, con el ánimo de alcanzar la mayor comparabilidad posible entre resultados. Las posibles objeciones a la categorización se discuten en la lectura de resultados.

Los mismos tres docentes escogieron los 10 ítems de la prueba de comprensión auditiva en un grupo de 20 y los validaron para que se adaptaran al nivel B1 de los estudiantes.

El texto utilizado contiene 160 unidades léxicas (UL) y 330 ocurrencias distribuidas de la siguiente forma:

Tabla 4. Visión cuantitativa de unidades léxicas y ocurrencias en el texto utilizado (a partir de VANGHEUCHTEN, 2000a:93)

Categorías	Proporción en el texto			
	UL		OC	
F	32	20,00 %	175	53,03 %
C	101	63,13 %	113	34,24 %
T	17	10,62 %	28	8,49 %
NP	10	6,25 %	14	4,24 %

5. EL GRADO DE DIFICULTAD PERCIBIDA POR LOS ALUMNOS ITALIANOS

Los alumnos universitarios italianos de dos especialidades diferentes (Economía y Letras) — respectivamente EIE y EIL— subrayaron las unidades léxicas de un texto de periodismo económico y posteriormente lo tradujeron con el fin de identificar en qué tipo de categorías léxicas percibían mayor dificultad (subrayado) y en cual, efectivamente, existían problemas

¹³⁰ Se trata de una herramienta de autor que permite el recuento léxico, la lematización de los términos, el cálculo de riqueza léxica, entre otros (Consultable en <http://www.lexically.net/wordsmith/>).

de comprensión del significado de las mismas (traducción). Ambas tareas se realizaron dentro del ámbito de un curso de lengua ELE de nivel B1.

Los resultados que arroja la marcación previa a la traducción se presentan en la Tabla 3 con el fin también de posibilitar la comparación con los resultados del estudio replicado. Se puede apreciar que en los dos grupos el subrayado es verdaderamente escaso y no se produce sobre unidades funcionales.

Tabla 5. Unidades léxicas que los estudiantes italianos ELE perciben como desconocidas en el texto periodístico.

Categorías	Grupo EIE (n=15)			Grupo EIL (n=15)		
	C	T	NP	C	T	NP
UL subrayadas	4	0	1	5	1	1
	zanjar (100 %) reto (87 %) alabar (79 %) papel (12 %)		Instituto de Fomento Empresarial (70 %)	zanjar (100 %) reto (87 %) papel (65 %) requerir (58 %) alabar (32 %)	ahorro (100 %)	Instituto de Fomento Empresarial (100 %)

Los valores obtenidos, en todos los casos, presentan valores más bajos que los que hallamos en VANGEHUCHTEN (2000a), salvo la coincidencia en la falta de subrayado de las unidades funcionales. La cantidad de unidades léxicas subrayadas o mal traducidas es del 14,37 % en ese trabajo, mientras que resulta del 3.75 % en el nuestro, si agregamos los valores de los dos grupos de estudiantes de especialidades diferentes. La razón de esta discrepancia es verdaderamente simple y la misma autora revela que «el carácter cognado de la erminología económica en las distintas lenguas europeas y el hecho de que los términos corresponden a nociones o conceptos que los alumnos conocen por ser de su especialidad, nos hace suponer que la terminología no es el mayor obstáculo a la comprensión de un texto especializado» (p. 92).

En realidad, este factor afecta a los alumnos de lenguas afines en grado mayor y no solo en el léxico de especialidad. Así, términos que poseen un equivalente heterófono en neerlandés, son perfectamente comprensibles para los alumnos italianos. En el texto en cuestión es el caso de los cognados completos entre las palabras de contenido *patrocinio*, *terreno* y *magnífico* y de otras unidades léxicas parófonas como los pares «órganos gestores» / *organi gestori*, «en funciones» / *in funzione*, «órganos rectores» / *organi rettori*, «jornada» / *giornata*, «mantener» / *mantenere*, «solicitar» / *sollecitare*, «vulnerar» / *vulnerare*; «orden» / *ordine*, «regular» / *regolare*. Entre los términos, son equivalentes «entidades» y «entitá»; entre los nombres propios «la Gaceta» resulta parófona del equivalente *La Gazzetta* mientras que las unidades léxicas más complejas como «Instituto de Fomento Empresarial» reducen su dificultad a la sola palabra «Fomento». Por estas razones, las 23 unidades léxicas subrayadas o mal traducidas por los estudiantes neerlandeses se reducen a 7 en el caso de los estudiantes italianos de Letras. El único caso de unidad léxica que no es cognada pero que no resultó dificultosa para los italianos, mientras que los neerlandeses no la reconocieron en un porcentaje del 12,5 %, fue «asimismo» (*altrettanto*, análogamente). En la frase que la contiene «Requirió, *asimismo*, que el autocontrol de los órganos de gobierno se practique “activamente” [...]», guarda una posición aclaratoria entre comas que puede haber dado indicaciones y creemos que la composición entre «así» y «mismo» puede

haber dado la impresión de una perfecta comprensión. Tal intuición debe ser verificada en la traducción.

Las unidades léxicas más marcadas son las de contenido, como en el estudio de VANGEHUCHTEN (2000a). Sin embargo, a diferencia de éste, el valor de dificultad percibido en la terminología por parte del grupo EIE es igual a cero. Esto puede deberse al tipo de protocolo didáctico utilizado y a la posibilidad de que en una universidad se hallan incluido lecturas de periodismo especializado en los niveles previos, mientras que, en la otra, no. De hecho, los integrantes del grupo EIL no reconocen el término “ahorro”. Paralelamente los índices de subrayado son más altos en el grupo neerlandés, probablemente porque los dos efectos (percepción de la dificultad y error de traducción) se presentan unificados.

Los valores de error de traducción se presentan en la Tabla 4. Muestran que muchas de las palabras de las cuales los estudiantes decían no comprender el significado pudieron ser traducidas por inferencia contextual y que alguna que no estimaron ignorar en el subrayado, en realidad, recupera un significado equivocado.

Tabla 6. Unidades léxicas traducidas de forma inadecuada

Categorías	Grupo EIE (n=15)			Grupo EIL (n=15)		
	C	T	NP	C	T	NP
UL mal traducidas	5	0	1	5	1	1
	zanjar (92 %) reto (74 %) alabar (79 %) asimismo (36%) papel (12 %)		Instituto de Fomento Empresarial (18 %)	zanjar (95 %) reto (69 %) papel (60 %) requerir (21 %) asimismo (37 %)	ahorro (84 %)	Instituto de Fomento Empresarial (61 %)

Respecto a las unidades subrayadas, el panorama de la traducción no es demasiado diferente. Quedan para analizar algunos casos llamativos, como la adecuación de las traducciones en la categoría NP, dado que la unidad se tradujo correctamente en una proporción muy alta de casos. Se consideraron correctas: *Istituto di Promozione dell'Impresa* e *Istituto di Promozione dell'Imprenditoria*, en las que se anota la italianización de “Instituto” que no es una lexía igualmente difundida en italiano, donde el correspondiente tipo de organizaciones se llaman Centros o Agencias.

Las unidades C siguen siendo las que presentan mayor dificultad. «Zanjar» y «reto» eran desconocidas y el contexto no parece haber ayudado, sino en casos esporádicos, a recuperar el significado correcto. El significado de «alabar» bien traducido por los estudiantes de Letras fue objeto de una interrogación para los estudiantes. Parece ser que ese término fue objeto de tratamiento en filología románica dado que pertenece al uso del latín tardío mientras que los estudiantes tienden naturalmente a asociarlo con una expresión árabe, o bien por el prefijo al- o por su acercamiento al nombre *Alá* o al uso religioso del verbo. La traducción inadecuada de «asimismo», que no aparecía entre las palabras subrayadas, también es inesperada. Se consideraron correctas las formas *altrettanto*, *analogamente* y *ugualmente* que son las que indica el diccionario Garzanti, mientras que la versión más utilizada es *quindi* que no es un conector de adición sino consecutivo. En todos los casos, la traducción de la categoría gramatical es la correcta, aunque el significado no sea perfectamente adecuado. No fue posible dilucidar si se trataba de desconocimiento del

término, que no había sido subrayado, o de la forma que adquiere la frase en italiano y que parece casi más natural con el uso de *quindi*.

En términos generales, los datos son escasos y no existe normalidad en la distribución. Realizando una prueba de proporciones de errores y aciertos de los estudiantes de los dos grupos, las diferencias no son significativas (Chi cuadrado, $p=0,764$)¹³¹. Si tomamos como objeto de las diferencias la sola categoría de unidades terminológicas y dado que los valores del grupo IEI son de cero errores mientras que el de IEL son tan altos, tanto en subrayado como en traducción, la diferencia es significativa (Chi cuadrado, $p=0,026$).

En cuanto a las preguntas de comprensión, el resultado fue que los estudiantes de los dos grupos respondieron correctamente a todos los ítems. No hemos tenido posibilidad de comparar los resultados con el cuestionario utilizado por VANGEHUCHTEN (2000a) en su investigación, dado que no ha sido publicado en los anexos de su artículo. Es posible que las opciones fuesen más difíciles u orientadas, no sobre la comprensión general, sino sobre las unidades que presentaban mayor dificultad o puede ser solo el efecto de la afinidad lingüística general, como muestran investigaciones previas (AINCIBURU, 2007). No se descarta que puedan existir errores en la redacción de la prueba de comprensión, dado que es difícil que 10 ítems no se superpongan en un texto de solo dos párrafos.

6. EL GRADO DE DIFICULTAD PERCIBIDA POR LOS DOCENTES DE ELE

Los informantes que actúan como muestra de la percepción de dificultad por parte de los docentes son profesores que realizan un máster específico para la enseñanza de ELE. El test (anexo 2) se les presenta después de la lectura obligatoria del capítulo 9 del MCER en la asignatura *Evaluación certificadora*. Todos han cursado las asignaturas de Didáctica ELE, conocen los descriptores de nivel y tienen experiencia docente. Subrayaron las unidades léxicas «difíciles» o que debían ser explicadas a un grupo de estudiantes de Economía de nivel B1 sobre el mismo texto que sirvió de estímulo en el ya referido test a estudiantes italianos (Anexo 2).

Los resultados que arroja la marcación se presentan en la Tabla 7. Se puede apreciar que en el subrayado es más abundante y que, como en el caso de los estudiantes, no se produce sobre unidades funcionales.

¹³¹ Dado que los dos grupos de estudiantes son físicamente independientes, la prueba de Chi cuadrado permite verificar si las frecuencias observadas en cada categoría, en este caso los resultados de test, se deben a la casualidad o si se puede hablar de un fenómeno no casual (en ese sentido se dice que la diferencia es o no significativa).

Tabla 7. Unidades léxicas que los docentes perciben como desconocidas en el texto periodístico

Categorías	Grupo docente (n=14)		
	C	T	NP
UL subrayadas	29	4	3
	zanjar (100 %) patrocinio (100 %) reto (98 %) jornada (98 %) alabar (96 %) papel "rol" (92 %) vulnerar (91 %) asimismo (91 %) pluralismo (91 %) órganos gestores (89 %) órganos rectores (85 %) requerir (78 %) en funciones (63 %) incidir (58 %) modelo legal (46 %) estatuto (46 %) requerir (46 %) ejecutar (46 %) solicitar (35 %) ir en contra (35 %) exclusión social (35 %) subgobernador (17 %) autocontrolen (17 %) magnífico (17 %) terreno (12 %) orden (6 %) temporalidad (6 %) regular (6 %) director general adjunto (6 %)	cajas de ahorro (100 %) entidades (96 %) fundaciones de carácter privado (46 %) comunidades autónomas (35 %)	Instituto de Fomento Empresarial (100 %) La Gaceta (78 %) Confederación Española de Cajas de Ahorros (56 %)

En el análisis final de los resultados se eliminó una docente que subrayó todo el primer párrafo del texto. Sus respuestas se consideraron solo en la segunda parte del análisis (Parte 2, Anexo 2). La cantidad de unidades léxicas subrayadas por los docentes es del 22,5 %, 8 veces superior a la de los alumnos italianos y casi el doble de los de VANGEUCHTEN (2000a). Algunos subrayados de palabras que constituyen derivación de otras propias del léxico introducido en A1 o utilizado en las consignas (como los pares tiempo/temporalidad; tiempo/temporalidad) son verdaderamente curiosos. Otros, al no especificarse la LM de los estudiantes de Economía, pueden deberse a que —en algunas lenguas europeas— efectivamente las palabras pueden no ser cognadas. Llama la atención que los resultados induzcan a explicar palabras que derivan su uso del inglés, lengua de trabajo de los alumnos de Economía, como en el caso de «regular», «director», «fundación», entre otras.

Respecto a las preguntas siguientes sobre la extensión y dificultad del texto (la tercera pregunta sobre la conveniencia de realizar actividades previas o siguientes a la lectura del texto es un distractor), el 75 % declara que el texto no es de nivel B1 y el 80 % que es bastante largo o largo respecto al nivel. En realidad, se trata de un texto de 330 palabras,

breve para los usos normales de evaluación. Los utilizados para la certificación DELE oscilan sobre las 450-500 palabras en el nivel B1 y los específicos, como el ya citado DBEN, rondan las 400-500 palabras. Claramente, la dificultad está en la tarea o en los ítems a resolver y no en la extensión del texto y, paralelamente, se debería respetar la proporción del 10 % del léxico desconocido (fuente: Instrucciones DELE), pero las cifras de vocabulario desconocido mostrarían que:

- (a) el texto no es del nivel, porque es demasiado fácil para los estudiantes italianos;
- (b) está en un nivel bastante cercano al deseable para los estudiantes neerlandeses (dos de las palabras no reconocidas o mal traducidas tienen un nivel muy bajo de ocurrencia);
- (c) está fuera del nivel, porque es demasiado difícil y bastante más largo de lo esperado para la mayor parte de los informantes docentes.

La dificultad del texto presentado, analizando otros factores que no han sido relevantes en la replicación de estudio, como la función o la complejidad sintáctica, tampoco parece exceder el nivel umbral. Se trata de un texto de tipo narrativo, con ningún recurso a datos cuantitativos (porcentajes y cifras, así como el cotexto gráfico, suelen caracterizar los exámenes específicos) que podrían requerir operaciones de cálculo más complejas y con recurso a discurso directo en versión formal. Las estructuras utilizadas siguen en su mayor parte el patrón S+V+P, hay dos oraciones de relativo (encabezadas por *que* y *quien*), tres sustantivas objetivas y 5 causales (todas encabezadas reiterativamente con *para que*). No hay cambios de tema y los dos párrafos se mantienen en un ámbito de campo semántico bastante homogéneo.

Aunque los resultados de este estudio no se pueden generalizar y es metodológicamente arriesgado intuir nexos causales, la hipótesis que parece explicar mayormente la percepción por parte del profesorado, de mayor dificultad léxica del texto utilizado, podría estar ligada a sus características como grupo: no se trata de docentes de fines específicos. En términos empíricos, esa condición que ha resultado muy informativa en términos de porcentaje invita a replicar el estudio comparando docentes «generales» y «de fines específicos» para obtener resultados mayormente atendibles.

7. CONCLUSIONES

Los resultados de dificultad léxica revelados en grupos de estudiantes de economía de LM afines y no afines al español muestran una variabilidad alta y tal variabilidad parece ligada a la existencia de una mayor ocurrencia de cognados en la lengua afín. El hecho de que estudiantes de otra especialidad (Filología) de LM afín obtengan resultados similares a los del grupo de especialidad con el que comparten LM podría indicar que ese factor es más activo que el de conocimiento previo del ámbito de estudio o de familiaridad temática.

La dificultad depende fundamentalmente de la tarea, tal como decimos siempre, tanto en la clase como en la evaluación. En muchas de las certificaciones con fines específicos, que se concentran en constructos lingüísticos tradicionales más que en los comunicativos, la tarea de comprensión es una tarea de discriminación semántica con alta dosis de conocimiento léxico —véase por ejemplo CL de DBEN en 3.1.

Sabemos que los estudiantes de LM afín tendrán una facilidad mayor y no es este el punto fundamental porque la ventaja existe en todos los niveles de su comunicación lingüística en

ELE. Un examen de certificación de nivel debe ser independiente de la LM de los estudiantes, porque esa ventaja se conserva en las situaciones comunicativas de la vida real. Los resultados de nuestro estudio no afectan a los exámenes de certificación de nivel específico en esa área, pero alertan sobre la dificultad de seleccionar grupos de informantes que posibiliten validar cuantitativamente la dificultad de las tareas contenidas en dichos exámenes. En el caso de los grupos de lenguas afines, estos podrían sesgar en modo significativo los resultados de validación de las tareas de comprensión.

Los resultados de percepción de mayor dificultad del contenido léxico de un texto por parte de los docentes, aun cuando deba asumirse con la debida precaución, nos inducen a pensar que:

1. los redactores de pruebas certificadoras con fines específicos han de contar con una formación previa, y que
2. los correctores de tales pruebas también deberían contar con conocimientos específicos.

En la actualidad y, aunque existen experiencias valiosas en este sentido, constatamos una falta de formación específica en el área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINCIBURU, M.C. 2007. «Definición y alcance del término “intercomprensión” en la adquisición de lenguas afines». In CASSOL, A. *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione*. Padova: Congreso AISPI, 56-87.

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.

BRAWN, J. R., & LEAPER, D. A. 2014. *A Vocabulary Frequency Analysis of a TESOL Certificate Course*, 30(2): 29-51.

CABRÉ, M.T. 2002. «Terminología y lingüística: la teoría de las puertas». *Estudios de lingüística española*, 16.

CABRÉ, M.T. & BAGOT, R.E. 2005. «Unidades de conocimiento especializado: caracterización y tipología». *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat*, 7, 69.

CONSEJO DE EUROPA 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC - Grupo Anaya - Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (consultado el 8 mayo 2014)

DOQUIN DE SAINT PREUX, A. 2008. *L'enseignement du Français aux hispanophones*. Lille : ARNT.

DOQUIN DE SAINT PREUX, A. 2011. «Algunas consideraciones respecto a la metodología de investigación en sociolingüística y pragmática». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 10* < http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5280b4c7c4020.pdf>.

- DUBOIS, E. 1991. *El proceso de la lectura: De la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- EZEIZA RAMOS, J. 2012. «Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10<
http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5280b4c7c4020.pdf>.
- GRABE, W. 2004. «Research on teaching reading». *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 44 – 69.
- HEIMLICH, J.E.& PITTELMAN, S.D. 1991. *El mapa semántico*. Buenos Aires: Aique.
- LAUFER, B., & RAVENHORST-KALOVSKI, G.C. 2010. «Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension». *Reading in a foreign language*, 22(1): 15-30.
- LOFFLER-LAURIAN, A. M. 1983. « Typologie des discours scientifiques : deux approches ». *Études de Linguistique Appliquée*, 51: 8-20.
- LIONTOU, J. 2012. «Re-examining text difficulty through automated textual analysis tools and readers' beliefs: the case of the Greek State Certificate of English Language Proficiency exam». *Language testing and assessment issues in the Greek educational context*, 3(1): 64-77.
- NATION, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I.S.P. 2006. «How large a vocabulary is needed for reading and listening? ». *The Canadian Modern Language Review*, 63: 59–82.
- QIAN, D.D. 2002. «Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective». *Language Learning*, 52: 513–536.
- ROSENBLATT, L.M. 1978. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- VANGEHUCHTEN, L. 2000. «En busca de un enfoque apropiado para la enseñanza del lenguaje económico en ELE: ¿lexicología o terminología?». *In Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. Amsterdam, 92-97
- VANGEHUCHTEN, L. 2004. «El uso de la estadística en la didáctica de las lenguas extranjeras con fines específicos: descripción del proceso de selección del léxico típico del discurso económico empresarial en español». *In Actes de JADT 2004*, 1128-1135.

ANEXO I. Cadena de actividades utilizadas para el experimento con estudiantes EFE y ELE.

1. **Subraya en el texto las expresiones que la docente debería ayudarte a comprender para poder traducirlo.**

JUEVES, 27 de abril de 2000

El Banco de España pide a las comunidades autónomas que no utilicen las cajas de ahorros con fines políticos

EL PAÍS | Madrid | 27 ABR 2000

El subgobernador del Banco de España, Miguel MARTÍN, volvió a pedir ayer a los gobiernos de las comunidades autónomas que se «autocontrolen» para que las cajas de ahorros no se conviertan en un terreno de «lucha» y no sean utilizadas como medios para ejecutar sus planes políticos. MARTÍN, que participó en una jornada sobre los retos de las cajas de ahorros, organizada por el Instituto de Fomento Empresarial con la colaboración de La Gaceta de los Negocios y el patrocinio de la Confederación Española de Cajas de Ahorros (CECA), pidió a las comunidades autónomas que mantengan «la independencia y autonomía» de las cajas y que «no modifiquen el pluralismo de sus órganos rectores», para que sigan siendo una «representación de los poderes». El responsable del organismo supervisor del sistema financiero solicitó también a los órganos de gobierno de estas entidades que se «autolimiten» para que no se vulnere su naturaleza jurídica (fundaciones de carácter privado), informe Efe.

Requirió, asimismo, que el autocontrol de los órganos de gobierno se practique «activamente» para que «no concentren un poder excesivo que vaya en contra de la sociedad a la que sirven».

El subgobernador defendió la necesidad de que los responsables de las cajas se controlen para que no se separen del modelo legal que las regula. En este sentido, MARTÍN alabó las declaraciones del ministro de Economía en funciones, Rodrigo RATO, quien hace unas semanas zanjó durante la asamblea de la CECA el debate abierto en los últimos años sobre la naturaleza jurídica de las cajas, porque «es una magnífica intención que se mantenga su estatuto». En esta línea se expresó el director general adjunto de la CECA, Manuel LAGARES. Por ello, MARTÍN habló de la necesidad de separar los órganos de gobierno de las cajas de los órganos gestores, por lo que incidió en el respeto de la «temporalidad» del mandato de los órganos políticos de las cajas». El presidente de la CECA, Manuel PIZARRO, defendió el papel de las cajas para «luchar contra la exclusión social» en el mundo, sobre todo ahora que se produce una diferenciación social en la sociedad de la información.

2. **Realiza la traducción a continuación. Te solicitamos que intentes traducir aun lo que consideras que no entiendes plenamente; si no puedes, coloca la palabra o conjunto de palabras entre paréntesis.**

3. **Según el texto que has leído ¿estás opciones son verdaderas o falsas? Haz una cruz en la casilla correspondiente.**

1. En España, las comunidades autónomas:

- participan en la gestión activa de las cajas de ahorro.
- designan el destino de los fondos de las cajas de ahorro.
- son jurídicamente fundaciones de carácter privado.
- promueven una gestión pluralista de las cajas.
- representan los poderes rectores de las cajas de ahorro.

V	F

2. El señor Miguel MARTÍN

- a. espera que los administradores de las cajas se ajusten al marco legal.
- b. está en abierto debate con las declaraciones del ministro de Economía.
- c. expresa un juicio definitivo sobre la naturaleza jurídica de las cajas.
- d. promueven un trabajo común de los gestores y los rectores de las cajas.
- e. cuenta con que los miembros políticos gestores sean por tiempo determinado.

V	F

ANEXO II. Cadena de actividades utilizadas para el experimento con docentes ELE

Test para planificar actividades de lectura

1. Te han contratado para suplantar a un docente de español en una universidad europea de Ciencias Económicas y ¡por suerte! te ha dejado el texto con el que los estudiantes tienen que trabajar en clases. Son de B1 y en la próxima clase estudiarán el contenido de este texto para aprender las funciones que sirven para «expresar habilidad para hacer algo» (*ser bueno/malo/un desastre para..., saber algo/un poco/nada de...*). Por esa razón, dado que usarán este texto como “pretexto”, es necesario que entiendan muy bien su significado y focalicen las formas léxicas que le permitirán expresarse mejor. Antes de empezar a crear las actividades didácticas, tienes que leer el texto y marcar con color o subrayar las palabras en las que el estudiante tendrá dificultad de comprensión. Después decidiremos si conviene trabajarlas en actividades de prelectura o aclarar su significado o alcance mientras se lee.

JUEVES, 27 de abril de 2000

El Banco de España pide a las comunidades autónomas que no utilicen las cajas de ahorros con fines políticos

EL PAÍS | Madrid | 27 ABR 2000

El subgobernador del Banco de España, Miguel MARTÍN, volvió a pedir ayer a los gobiernos de las comunidades autónomas que se «autocontrolen» para que las cajas de ahorros no se conviertan en un terreno de «lucha» y no sean utilizadas como medios para ejecutar sus planes políticos. MARTÍN, que participó en una jornada sobre los retos de las cajas de ahorros, organizada por el Instituto de Fomento Empresarial con la colaboración de La Gaceta de los Negocios y el patrocinio de la Confederación Española de Cajas de Ahorros (CECA), pidió a las comunidades autónomas que mantengan «la independencia y autonomía» de las cajas y que «no modifiquen el pluralismo de sus órganos rectores», para que sigan siendo una «representación de los poderes». El responsable del organismo supervisor del sistema financiero solicitó también a los órganos de gobierno de estas entidades que se «autolimiten» para que no se vulnere su naturaleza jurídica (fundaciones de carácter privado), informe Efe.

Requirió, asimismo, que el autocontrol de los órganos de gobierno se practique «activamente» para que «no concentren un poder excesivo que vaya en contra de la sociedad a la que sirven».

El subgobernador defendió la necesidad de que los responsables de las cajas se controlen para que «no se separen del modelo» legal que las regula. En este sentido, MARTÍN alabó las declaraciones del ministro de Economía en funciones, Rodrigo RATO, quien hace unas semanas zanjó durante la asamblea de la CECA el debate abierto en los últimos años sobre la naturaleza jurídica de las cajas, porque «es una magnífica intención que se mantenga su estatuto». En esta línea se expresó el director general adjunto de la CECA, Manuel LAGARES. Por ello, MARTÍN habló de la necesidad de separar los órganos de gobierno de las cajas de los órganos gestores, por lo que incidió en el respeto de la «temporalidad» del mandato de los órganos políticos de las cajas». El presidente de la CECA, Manuel PIZARRO, defendió el papel de las cajas para «luchar contra la exclusión social» en el mundo, sobre todo ahora que se produce una diferenciación social en la sociedad de la información.

2. Contesta estas tres preguntas:

a. ¿Es un texto B1? Si/NO

b. De 1 a 4 ¿Demasiado largo o breve?

1	2	3	4
Breve	Más breve que largo	Más largo que breve	Largo

c. ¿Mejor actividades previas de activación (redes, definiciones, palabras clave...) o una lectura en voz alta con aclaraciones o indicios para inferir el significado?

1	2
Actividades previas	Actividades contemporáneas a la lectura

Nota: sabemos que lo ideal sería hacer muchas actividades y variadas, pero existen ocasiones en las que hay que elegir (por ejemplo, porque te han contratado como suplente solo para una clase de 45 minutos). Te pedimos que contestes a las preguntas del punto 2 en forma seca y como preferencia. Los resultados son anónimos y los procesaremos en forma agregada, no individual.

Carme CARBÓ MARRO, Miguel Ángel MORA SÁNCHEZ. La metodología en la enseñanza del español jurídico: la atención a la forma y el enfoque léxico

Centro de Formación, Innovación y Recursos del Profesorado de Elda / Escuela Oficial de Idiomas de Alicante

carme.carbo@gmail.com, ma.mora.eoialicante@gmail.com

Resumen:

En el presente trabajo se pretende realizar una revisión de los principios de dos enfoques metodológicos que en la actualidad son frecuentes en la enseñanza de español para extranjeros y de su aplicación a la enseñanza del español jurídico. Estos dos enfoques son la atención a forma y el enfoque léxico. En su inicio, estas dos orientaciones metodológicas fueron presentadas como contrarias. Sin embargo, en nuestro trabajo queremos destacar las ventajas que tiene su integración para la didáctica del español para fines específicos con una propuesta concreta de actividades de español jurídico.

Palabras clave:

Español jurídico, atención a la forma, enfoque léxico, español para fines específicos.

Résumé :

Dans le présent travail, nous voulons faire une analyse des principes des deux approches méthodologiques qui sont communes aujourd'hui dans l'enseignement de l'espagnol aux étrangers et leur application à l'enseignement de l'espagnol juridique. Ces deux approches sont l'attention à la forme et l'approche lexicale. Au début, ces deux orientations méthodologiques ont été présentées comme contraires. Cependant, dans notre travail, nous voulons mettre en évidence les avantages de leur intégration dans l'enseignement de l'espagnol à but spécifique avec une proposition concrète des activités de l'espagnol juridique.

Mots-clés :

Espagnol juridique, attention à la forme, approche lexicale, espagnol sur objectifs spécifiques.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de este artículo¹³² es proponer la simbiosis entre la atención a la forma y el enfoque léxico como orientación metodológica para la práctica de la enseñanza del español jurídico. Se trata de una propuesta práctica, fruto de la experiencia en la docencia en ese campo, que recoge propuestas de didactización y de análisis de material pedagógico. Por todo ello, los objetivos específicos que se plantean son los siguientes:

- a. Dar a conocer algunos principios fundamentales de la atención a la forma y del enfoque léxico que favorecen el aprendizaje de una lengua para fines específicos como es el español jurídico para extranjeros.
- b. Ofrecer herramientas para reflexionar sobre la aplicación de estos enfoques en la enseñanza de español jurídico y dar a conocer algunas actividades para su aplicación en la enseñanza-aprendizaje del mismo.
- c. Proponer la necesidad de la complementariedad de los enfoques, la integración de las destrezas y la enseñanza por tareas.

2. IMPARTIR UN CURSO DE ESPAÑOL JURÍDICO

Imagina que eres licenciado o graduado en Filología Española y te ha llegado una oferta de trabajo para impartir un curso de español jurídico para extranjeros, ¿qué harías? Seguramente escogerías una o varias de las siguientes opciones:

- Apuntarte a un curso exprés de derecho español.
- Ver qué materiales hay disponibles en el mercado.
- Utilizar tus recursos como profesor de español.
- Tomarte una taza de té y llamar a tu primo que hizo Derecho.
- Rechazar el trabajo.
- Recomendar que se lo ofrezcan a un amigo que estudió Derecho.

¿Crees que escogerías las mismas opciones si fueras licenciado en Derecho? ¿Qué cambiaría?

Esta es una de las primeras preguntas que surge en la enseñanza de una lengua para fines específicos a estudiantes extranjeros: ¿hasta qué punto deben primar los conocimientos de la materia frente a los metodológicos o lingüísticos?, ¿se puede impartir una lengua para fines específicos sin tener conocimientos del ámbito?, ¿y sin conocimientos lingüísticos profundos?

Estas preguntas están estrictamente relacionadas con el objetivo que persigue el alumnado de un curso de español jurídico como lengua extranjera¹³³: ¿aprender lengua?, ¿aprender Derecho?, ¿aprender lengua a través del Derecho?, ¿aprender Derecho a través de la lengua?, etc., lo que nos lleva a plantearnos si la metodología debe ser la misma que para la

¹³² El origen del presente artículo es el taller sobre metodología en la enseñanza del español jurídico impartido en el *XIII Coloquio Internacional de GERES*, realizado en París, 4-6 de junio de 2015.

¹³³ CARBÓ, C. Y MORA, M.Á (2013).

enseñanza de una lengua general, así como si hay unas destrezas que deban prevalecer en la enseñanza de español jurídico...

Desde nuestro punto de vista, para la enseñanza de una lengua de fines específicos al alumnado no nativo debe haber un equilibrio entre los conocimientos lingüísticos y los del ámbito y, en la aproximación metodológica la propuesta que defendemos es integrar el enfoque de atención a la forma junto con el enfoque léxico por su complementariedad, pero siempre trabajando todas las destrezas, pues los profesionales del derecho deben poder hablar en público, exponer y defender sus argumentos, redactar informes, sentencias, comprender a sus iguales, a los clientes, a los imputados... Y todo ello, integrado en tareas propias de su quehacer diario para que el aprendizaje sea útil, efectivo, sugerente y, sobre todo, significativo.

3. LA ATENCIÓN A LA FORMA

A lo largo de una ya amplia bibliografía sobre el tema podemos encontrar los fundamentos científicos sobre el papel de la instrucción formal cuando el aprendiz de una lengua extranjera recurre a apoyos externos para el desarrollo de su aprendizaje, y por lo tanto, de su interlengua. Los argumentos esgrimidos a favor de este desarrollo son de diversa índole (LLOPIS GARCÍA, 2012: 19-20):

- La instrucción formal influye de manera clara sobre las estrategias de los aprendientes, tanto en las que facilitan el aprendizaje como en las que suponen alguna manera de barrera en el desarrollo de la lengua meta.
- En tanto que esta instrucción forma parte visible del progreso en el aprendizaje, esto es, el aprendiente es capaz de constatar el avance de su aprendizaje a través de esta forma de enseñanza.
- De la misma forma, estos programas que incluyen este tipo de instrucción giran en torno a una enseñanza que integra la práctica controlada, encaminada a la modificación y, por tanto, a la consolidación del conocimiento adquirido.
- Además, dicha instrucción puede suponer una ocasión para el ejercicio de la lengua meta en sí, a través de las propias tareas formales, que se convierten de esta manera de una vía para alcanzar precisión y corrección en la LE.

De hecho, el debate no se centra ya en la existencia de beneficios (o no) de la enseñanza en contextos de instrucción, sino más bien de cuáles son los mecanismos que se han de poner en marcha para llevarla a cabo (CADIerno, 1993). De esta forma, el tema se escora hacia cómo se ha de llevar esto a la práctica: de forma *implícita* o de forma *explícita*. Javier ZANÓN y Mario GÓMEZ DEL ESTAL en un trabajo ya pionero (1999) plantearon las diferentes formas de abordar el trabajo de tareas formales en la clase de ELE, pero sin duda es un tema que continúa generando trabajos e investigaciones (REBUSCHAT, 2015).

Si tenemos en cuenta las teorías psicolingüísticas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, habría que establecer una distinción entre los dos tipos de conocimiento gramatical que elaboran los aprendientes de cualquier lengua extranjera o lengua 2: el conocimiento implícito y el conocimiento explícito.

Siguiendo a GÓMEZ DEL ESTAL y ZANÓN (1999) podemos considerar de forma muy genérica que el conocimiento gramatical explícito está constituido por un sistema organizado a partir de una serie de reglas y estructuras provenientes de la LE.

- Está formado por reglas o representaciones abstractas del funcionamiento gramatical (el sistema de desinencias morfológicas que rige los verbos acabados en *-ar*).
- Estas reglas gramaticales han sido analizadas, ya que pueden ser descritas y clasificadas.
- Es un tipo de conocimiento explicativo, ya que las reglas dan cuenta objetivamente del funcionamiento del lenguaje utilizado en la comunicación.
- El alumno puede acceder y hablar sobre ellas sin esfuerzo.

Por otra parte, el conocimiento gramatical implícito obedece a una respuesta intuitiva y subconsciente, que no aparece materializado en un determinado conjunto de reglas que puedan ser contrastables.

- Está formado por unidades sin analizar que se suelen aglutinar en torno a dos tipos: frases-fórmula y reglas intuitivas.
- Las frases-fórmula están conformadas por una serie de producciones sin analizar, aprendidas en bloque¹³⁴ como *¿Qué tal?* o frases con huecos que pueden ser ocupados por palabras equivalentes: *¿Puedes pasarme _____?*
- El conjunto de reglas intuitivas constituye la gramática que subyace cuando el aprendiz habla o escribe espontáneamente.
- Dicha gramática subyacente se manifiesta a través de juicios de gramaticalidad sobre muestras de lengua en los que el aprendiz especula sobre el funcionamiento del sistema.
- No es accesible conscientemente: un hablante nativo no puede explicar desde un punto de vista gramatical el funcionamiento de sus propias producciones.

Está claro que estos dos tipos de conocimiento pueden verse influidos en su desarrollo por un proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que parece evidente es que la enseñanza explícita de la gramática, es decir, el trabajo con actividades de explicación gramatical y los ejercicios de sobre las formas gramaticales, es capaz de generar conocimiento explícito. De la misma forma podrá influir sobre el desarrollo sobre el conocimiento implícito en la medida en la que la actuación pedagógica sea capaz de influir sobre los procesos internos por medio acciones que van desde el análisis de las muestras de lengua y la reestructuración del sistema lingüístico LE del aprendiz, hasta la interacción en situaciones de comunicación.

Que el componente gramatical es un elemento importante tanto en la enseñanza de ELE como de Español para Fines Específicos (EpFE¹³⁵) es algo, por lo tanto, ya aceptado por la mayoría de docentes. Sin embargo, no parece que haya tanto acuerdo en cómo, cuándo y

¹³⁴ Resulta evidente la relación de este concepto con lo que en el enfoque léxico se denominará las *chunks*, por lo que ya podemos ir viendo las evidentes relaciones tanto teóricas como prácticas entre la gramática y el léxico.

¹³⁵ MORA SÁNCHEZ, M. Á. (2006).

de qué manera se ha de abordar dentro de la actuación docente. Hay autores que buscan la integración dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque también es cierto, que hay quien considera que esta integración nunca se logra si se recurre a una visión formal de la gramática (LLOPIS GARCÍA, 2014). Las causas fundamentales de esta falta de integración de los recursos gramaticales se podrían sintetizar en las tres siguientes:

1. En múltiples ocasiones, las formas gramaticales se presentan exclusivamente en sus aspectos más formales, sin tener en cuenta su significado; es decir, no se marca la relación existente entre forma gramatical y significado.
2. Las formas gramaticales suelen aparecer mediante clasificaciones que no presentan ninguna relación con la construcción del significado que hacen los hablantes.
3. Estas formas suelen ser manipuladas en clase con fines didácticos, pero de manera poco natural y poco cercana a la realidad significativa en el hablante.

En relación la búsqueda de integración que hemos citado con anterioridad nos encontramos con que las diferentes aproximaciones a la gramática presentan, a su vez, determinados condicionantes que frustran en gran parte dicha integración. Por un lado, la visión tradicional lo que intenta es presentar una relación lógica, que en la mayoría de los casos escapa a la lógica de los hablantes, cuyos esquemas prediseñados ofrecen más oscuridad que luz sobre el funcionamiento real de la lengua, que además queda reducida a su manifestación escrita (siempre por encima de la oral, mucho menos receptiva a las reglas de la lógica tradicional). Por otro lado, la visión prescriptiva utiliza una dinámica basada en la selección e imposición de una variedad sobre otra, esgrimiendo argumentos con claro valor social como la tradición y la autoridad: establece cómo se habla una lengua, pero no la explica. Por último, abordar el estudio de una lengua de una forma descriptiva adolece de un problema crucial para la didáctica: no hay explicación o la explicación está fundamentada en casuísticas innumerables, con criterios inabarcables y justificaciones, en algunos casos demasiado particulares o, incluso, peregrinas. Esta visión no deja entrever la sistematicidad inherente a cualquier lengua, en la que debería estar basada la descripción.

En el caso que nos ocupa podemos rastrear algunas razones a favor del trabajo con instrucción formal en el proceso de adquisición de las lenguas específicas en general, y del español jurídico, en particular:

1. Las necesidades de precisión y uso adecuado del lenguaje en contextos específicos vienen dadas por la propia naturaleza de dichos usos. Los beneficios de la instrucción formal en estos contextos.
2. La necesidad de determinar qué elementos formales caracterizan y, en gran medida, dificultad en aprendizaje.
3. El español jurídico es percibido, en general, como uso lingüístico complejo de la lengua general. La caracterización como lenguaje opaco (ALCARAZ) recorre todos los estudios centrados en este tipo de lenguaje. Opacidad que viene de la mano precisamente de los usos gramaticales (amén de los usos léxicos).
4. Las dificultades tanto en el aprendizaje del español jurídico como en su enseñanza justificarían la necesidad de una metodología que vaya dirigida directamente a la raíz del problema, de manera que sea eficaz en el aula.

En función de lo anteriormente comentado observa el siguiente ejercicio:

¿Atención a la forma o atención a las formas? Veamos el siguiente ejercicio.

Ejercicio 1

Escribe el nombre de las diferentes aproximaciones metodológicas con las opciones de enseñanza.
Atención a la forma ? Atención a las formas ? Atención al significado

Enfoque natural	Enseñanza de lenguas basada en tareas	Gramática-Traducción, Método audio lingüístico, Vía silenciosa, Respuesta Física Total
Inmersión	Enseñanza de lenguas basada en contenido	
Programa Procesal	Programa de Proceso	Programas estructurales/nociofuncionales...

(Adaptado de Long y Robinson, 2009:30)

¿Qué enfoque consideras más adecuado para la enseñanza y aprendizaje de español jurídico? ¿Por qué?

Llegados a este punto, tenemos que marcar que tanto para la didáctica de ELE como para la de EFE necesitamos una visión de la gramática que dé cuenta de la integración deseada. De esta manera necesitamos poder acercarnos al significado de las formas para de esta manera poder dar respuesta a las necesidades del aprendiz de ELE, como mínimo en tres grandes aspectos (LLOPIS GARCÍA, 2014: 22-24):

1. El estudiante tendrá que ser capaz de entender no solo el qué y el cuándo, sino el porqué de las formas estudiadas.
2. Tendrá que alcanzar a comprender que las decisiones gramaticales dependen del significado y no de la forma en sí (no porque aparezca el marcador temporal X yo tengo que usar obligatoriamente la forma Y, por ejemplo).
3. Tendrá que utilizar sus conocimientos del mundo para poder dar sentido a dichas formas gramaticales.

Con el ejercicio anterior, centrado en las líneas generales sobre las que se asientan los tres grandes paradigmas que tienen cabida en la didáctica de lenguas extranjeras, lo que se pretende es marcar una diferenciación inicial —que en algunas ocasiones ha llevado a confusión entre los propios docentes —¹³⁶ entre lo que entendemos por *atención a la forma* y *atención a las formas*. La tradición metodológica que se basa en dirigir la atención a las formas desligadas de su significado, de forma aislada, donde el aspecto mecanicista de su aprendizaje prevalece sobre el aprendizaje comprensivo poco tiene que ver con la más reciente opción metodológica que intenta dirigir la mirada del aprendiz sobre la forma, pero de manera significativa. Esta tradición de atención a las formas recoge los acercamientos a la gramática de tipo tradicional y prescriptivo. Sin embargo, la atención a la forma marca distancias con respecto a la atención a las formas en la búsqueda de la explicación real y significativa del hecho lingüístico. El acercamiento descriptivo a la gramática va a colaborar

¹³⁶ Para ampliar este tema se puede consultar MIQUEL LÓPEZ, L. Y ORTEGA OLIVARES, J. (2014).

con este fin, pero ayudado por concepto fundamental de los nuevos modelos de estudios gramaticales que es el de la *operatividad*¹³⁷ de las reglas gramaticales.

Los supuestos aplicables a la denominada atención a la forma (columna central del ejercicio 1) tienen unas consecuencias inmediatas sobre la intervención pedagógica centrada en entornos comunicativos y dirigida, en gran parte, hacia diferentes aspectos formales de la lengua meta, es decir, a descubrir las relaciones entre forma y significado. De esta manera podríamos formular reglas operativas en las que el valor de la forma fuera significativo, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 1

<p>Regla no operativa (lista de usos, significados no gramaticales):</p> <p><i>El subjuntivo se usa para expresar deseo, obligación, mandato, necesidad, petición, influencia, sentimiento, emoción, irrealidad, no realización, hipótesis, duda, inseguridad, incertidumbre, futuro, negación, reacción subjetiva, inexistencia, desconocimiento, información reciclada, con expresiones impersonales (etc.).</i></p>	<p>Regla operativa (significado esencial de la forma o valor de operación):</p> <p><i>El subjuntivo representa una no declaración del hecho que marca.</i></p>
---	---

(LLOPIS GARCÍA, 2014: 20)

Pero... ¿cuáles son los principios generales que defiende este enfoque metodológico?

¹³⁷ Para precisar este concepto se puede consultar RUIZ CAMPILLO, J.P. (2004).

Ejercicio 2

¿Cuál de los siguientes principios crees que no pertenece a la Atención a la Forma?

¿Principios de la atención a la forma?	
	1) Parte de la propuesta del enfoque por tareas y destaca la atención prestada a la gramática como forma de resolver una necesidad comunicativa en un contexto concreto. Entiende que la forma de aprender <i>reactiva</i> y no <i>proactiva</i> (no parece que esta sea capaz de alterar la ruta natural de aprendizaje).
	2) Parte de los mismos principios de la denominada atención a las formas, donde la gramática se convierte en el eje central de la actuación docente, sin la cual el proceso de aprendizaje se ralentiza.
	3) Tiene en cuenta la capacidad de la interacción comunicativa para el aprendizaje lingüístico, por eso propone un modelo de enseñanza en interacción.
	4) Está fundamentada en la idea de que el aprendizaje de una lengua ha de estar centrado en la fijación de estructuras, que el aprendiz deberá usar de forma controlada en las interacciones para producir intervenciones aceptables.
	5) Hipótesis de la <i>captación</i> : para aprender una estructura el estudiante tiene que registrarla conscientemente o “darse cuenta” de su presencia en la lengua. Este sería el objetivo de la instrucción formal.

Adaptado de ALONSO APARICIO, I. (en CASTAÑEDA, 2014)

¿Cómo se articula la intervención pedagógica según estos principios?

La organización de las actividades	
Actividades orientadas a la interpretación	De <i>input</i> estructurado
	Toma de conciencia de gramatical
Actividades orientadas a la producción	De gramaticalización
	De <i>output</i> estructurado

Antes de pasar a comentarlos puedes realizar el siguiente ejercicio:

Este ejercicio 2 tiene la finalidad de reflexionar sobre algunos de los principios fundamentales sobre los que se basa la atención a la forma. Nos encontramos con que el principio formulado en la fila 2 presenta dos elementos que concuerdan con el modelo pedagógico planteado: ni la gramática ha de convertirse en el eje de la actuación pedagógica, ni podemos establecer categóricamente que la falta de instrucción formal ralentice el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Está claro que la mejor forma de resolver una necesidad comunicativa en un contexto concreto es planificar la intervención de forma *proactiva*, de manera que se tenga en cuenta las necesidades de los aprendientes, donde se incluya el tratamiento explícito y el conocimiento declarativo¹³⁸.

La AF ha de ser puesta en práctica mediante la negociación de sentido surgida a raíz de la interacción y comunicación en la lengua meta (hablamos, pues, de intervenciones *reactivas* e implícitas). Es en el marco de la interacción en el cobran sentido la formas y por tanto condición necesaria en una descripción real del significado gramatical.

Resulta evidente que la idea presentada en la fila 4 tampoco responde a los principios de esta orientación metodológica, puesto que la idea fundamental que defiende esta es la necesidad de dirigir la atención del aprendiz hacia el contenido para, después, extender dicha atención hacia los aspectos formales: «hay que comprender y transmitir significado» (CASTAÑEDA, 2012: 94). La instrucción formal siempre estaría supeditada al registro consciente del significado, tal y como se formula en el principio de la fila 5.

La intervención pedagógica, por lo tanto, toma forma en el cuadro presentado antes a través de dos tipos de actividades: las de producción y las de interpretación. Estas recogen los dos momentos clave en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera que en un esquema de relación lineal podríamos representar de la siguiente manera:

De *input* estructurado > Toma de conciencia de gramatical > De gramaticalización > De *output* estructurado

En el siguiente ejercicio intentaremos ejemplificar cómo podrían articularse actividades de este en el ámbito del EJ.

Ejercicio 3

¿A qué tipo de actividad corresponde cada uno de los siguientes ejercicios¹³⁹? ¿Por qué?

- a. De *input* estructurado: ejercicio ____ b. Toma de conciencia de gramatical: ejercicio _
c. De gramaticalización: ejercicio ____ d. De *output* estructurado: ejercicio ____

Los ejemplos de ejercicios propuestos a continuación intentan simplemente ser un botón de muestra de cómo podríamos aplicar el modelo de intervención pedagógica, basado en la AF, en uno de los ámbitos del EFE como es el español jurídico (EJ). La tradición metodológica a la hora de la enseñanza aprendizaje de esta lengua de especialidad ha centrado su atención, a la hora de distinguir esta variedad de la lengua, en los ámbitos de los usos gramaticales y léxicos diferenciados de la lengua común (ALCARAZ VARÓ, 2002). Todo

¹³⁸ Para el concepto de **declaración / no declaración** véase RUIZ CAMPILLO, J.P. (2006).

¹³⁹ Todos los ejercicios de clase están extraídos de CARBÓ, C. Y MORA, M.Á. (2012).

esto ha desembocado en series de ejercicios centrados en formas gramaticales desprovistas de su parte de significado, en los que la práctica de la forma en sí anula cualquier presencia del significado como componente del aprendizaje.

A continuación, proponemos una secuencia de ejercicios en los que se pretende ver una muestra de la tipología propuesta por la atención a la forma. El ejercicio 4 lo podríamos considerar como una actividad del *input* estructurado, donde se intenta dirigir la atención del alumno hacia cierta información gramatical, que de otra manera podría pasar inadvertida para él; es decir, se trata de incidir en las estrategias de procesamiento del *input* (VAN PATTEN y CADIerno, 1993). Por otro lado, dentro de la toma de conciencia gramatical podríamos encuadrar el ejercicio 5, de carácter netamente focalizador. Este tipo de ejercicios, de apariencia muy formal, tiene como eje vertebrador la explicitud de proceso lingüístico.

Ejercicio 4

Lee las siguientes noticias referidas a herencias polémicas de personajes famosos. Complétalas con las palabras de la caja final:

La herencia de Rocío Dúrcal

Catorce años antes de fallecer, la cantante española Rocío Dúrcal elaboró su testamento en donde especificaba cómo quería que (1) ____ repartieran entre su marido y tres hijos sus bienes, así como sus efectos personales como vestidos y joyas.

Pero no contaba con que, a casi tres años de su muerte, su familia estaría envuelta en un pleito judicial por la herencia, ni que sus dos hijos mayores, Antonio y Carmen no (2) ____ hablaran a Júnior, su viudo, debido en principio por declaraciones de éste sobre sus infidelidades y después por causa del dinero.

Resulta que en un principio (3) ____ repartió la herencia que ascendía a unos dos millones de euros, conforme correspondía, pero después los hijos (4) ____ encontraron con la existencia de otras propiedades que no aparecían en el testamento cuya existencia eleva el monto total de la herencia a cuatro millones de euros.

Pero Júnior no quiere repartir estos bienes entre sus hijos conforme a las reglas estipuladas en el testamento, porque considera que (5) ____ trata de propiedades que (6) ____ pertenecen exclusivamente a (7) ____

Los hijos intentaron llegar a un acuerdo extrajudicial, pero al no haber (8) ____ logrado, decidieron demandar a su padre ante los tribunales españoles.

No se sabe si Shaila, la hija menor que reside en México, esté participando en la demanda porque todo parece indicar que es la única de los tres que todavía mantiene una relación afectiva con su padre.

Fragmento procedente de: <http://miabogadoenlinea.net/>

se	le	se	le	se	él	se	lo
----	----	----	----	----	----	----	----

Ejercicio 5

a. Ten cuidado porque no todos los sustantivos que significan agente ('el que hace algo') se forman con estas terminaciones. Decide tú cómo se forman los sustantivos siguientes:

1. 'El que protege'	⇒
2. 'El que vende'	⇒
3. 'El que asiste'	⇒
4. 'El que consume'	⇒
5. 'El que ama'	⇒
6. 'El que ahorra'	⇒
7. 'El que celebra'	⇒
8. 'El que anima'	⇒

b. Completa ahora la regla gramatical de formación de sustantivos:

Los sustantivos con significado de agente ('el que hace algo') pueden acabar en *-ante/-iente*, pero también en _____.

La secuencia de actividades se completa con los ejercicios de producción 6 y 7. Estos ejercicios pretenden que el aprendiz descubra que el funcionamiento de la lengua responde a una *mecánica del significado*, que ha de ser el hilo conductor de la actuación pedagógica y, por tanto, de su aprendizaje. Dicha actuación, encaminada a la descripción operativa de la gramática, debe ser capaz de mostrar el verdadero funcionamiento de la lengua a través de formas relacionadas constantemente con sus significados y generadoras de nuevas formas y significados. Este sentido «generativo» de las formas gramaticales es el que pretenden desarrollar los ejercicios planteados. Todo esto ha de traducirse en una combinación de teoría y práctica que lleva a demostrar que la *descontextualización relativa* (es decir, el trabajo con un contexto verosímil, pero más reducido que el utilizado en algunas propuestas comunicativas) obliga a establecer asociaciones unívocas y exclusivas entre forma y significado, y que son propias del *mentalés* (o representación mental de la lengua).

Ejercicio 6

- a. Completa con los verbos del cuadro en pretérito imperfecto de subjuntivo los siguientes artículos procedentes del Real Decreto 1676/2009, de 13 de noviembre, por el que se regula el Consejo para la Defensa del Contribuyente.

b.

Apreciar	Estimar	Mostrar	Poder	Poder
----------	---------	---------	-------	-------

1) Cap. 3. art.7

Las sugerencias podrán tener por objeto la mejora de la calidad o accesibilidad de los servicios, el incremento en el rendimiento o en el ahorro del gasto público, la simplificación de trámites administrativos o el estudio de la supresión de aquellos que (1) _____ resultar innecesarios, la realización de propuestas de modificaciones normativas, así como, con carácter general, la propuesta de cualquier otra medida que suponga un mayor grado de satisfacción de la sociedad en sus relaciones con la Administración Tributaria y para la consecución de los fines asignados a la misma.

2) Cap. 3, art. 4

4. Si, una vez admitida a trámite la queja o sugerencia, y en cualquier fase del procedimiento, la comisión permanente o, en su caso, el pleno (2) _____ la concurrencia de una causa de inadmisibilidad, lo pondrá de manifiesto al interesado en la forma y con los efectos previstos en el apartado 2.

[...]

b. ¿En qué tipo de oración aparecen las formas verbales del imperfecto de subjuntivo?

oración de relativo especificativa ?	oración temporal ?	oración condicional ?
--------------------------------------	--------------------	-----------------------

Fragmento 1) _____

Fragmento 2) _____

[...]

Ejercicio 7

Sustituye las formas del futuro de subjuntivo por las del presente o imperfecto de subjuntivo en los siguientes artículos procedentes del Código Penal.

1. El que alterare términos o lindes de pueblos o heredades o cualquiera clase de señales destinadas a fijar los límites de propiedades (...), será castigado con... (CP, art. 518).
2. El que, sin la debida autorización y sin ánimo de haberlo como propio, utilizare un vehículo de motor ajeno (...), será castigado con... (CP, art. 516 bis).
3. El funcionario público que, sin habersele admitido la renuncia de su destino, lo abandonare (...) será castigado con... (CP, art. 376).
4. El abogado o procurador que, habiendo llegado a tomar la defensa o representación de una parte, defendiere o representare después, sin su consentimiento, a la contraria en el mismo negocio (...), será castigado con... (CP, art. 361).
5. El que fabricare moneda falsa, será castigado con... (CP, art. 283)

Finalmente presentamos un ejercicio que recoge las tres premisas en las que estaría fundamentado un aprendizaje significativo de las formas gramaticales. El alumno debe ser capaz de formular y determinar una regla operativa de uso de las formas en las que el significado es el que marca la selección de la forma del artículo, en este caso.

Fíjate en las palabras subrayadas de cada grupo de frases y relaciona cada frase con la interpretación más adecuada, según el uso del artículo (A, B, C).

A. Toda una clase de objetos o personas.	B. Cualquier objeto o persona de una clase	C. Una cantidad indeterminada de objetos o personas
1.1. Se buscan <u>testigos</u> para el juicio contra los narcotraficantes.	X	
1.2. <u>Los testigos</u> tienen todas las garantías de seguridad.		X
1.3. <u>Un testigo</u> suele ser más fiable que cualquier otra prueba.		X
2.1. <u>Los abogados</u> ganan bastante dinero.		X
2.2. La conocí en una reunión de <u>abogados</u> .	X	
2.3. <u>Un abogado</u> debe cumplir con su trabajo.		X
3.1. No tengo <u>pruebas</u> suficientes para probar su inocencia.	X	
3.2. <u>Las pruebas</u> que presentaros eras falsas.		X
3.3. Tener <u>una prueba</u> es garantía de éxito en el juicio.		X

En definitiva, tenemos que tener en cuenta que la práctica sistemática de la enseñanza gramatical en el español jurídico está fundamentada, además, en una serie de fundamentos cognitivos, en la que se sustenta la pertinencia de la instrucción formal.

Entendemos de forma genérica que la instrucción formal no solo tiene que aportar al estudiante información sobre el funcionamiento del español jurídico, sino que además deber ofrecer una ocasión para la práctica sistemática de esa información, para que se transforme de manera eficaz en un uso fiable y espontáneo en un contexto de comunicación libre. A la hora de establecer una metodología de enseñanza del español jurídico, hemos optado por tener en cuenta los logros de la más reciente investigación sobre el papel de la instrucción formal en el aprendizaje de una lengua extranjera (NORRIS & ORTEGA, 2000). A grandes rasgos los resultados de estas investigaciones nos indican unas evidentes consecuencias negativas en el caso del aprendizaje en contextos sin instrucción formal como son la temprana fosilización de errores y/o la no adquisición de determinadas estructuras gramaticales. Por el contrario, en los aprendizajes en contextos de instrucción formal se ha

podido constatar una serie de ventajas entre las que podemos destacar un aprendizaje más rápido o el logro de un mayor nivel competencial.

Nos gustaría destacar que en ningún caso la instrucción formal resulta determinante en el orden establecido por el programa interno de aprendizaje, a pesar de la existencia de una ruta universal de adquisición, lo cual indica una manera de adaptación al estadio de desarrollo psicolingüístico en el que se encuentre el aprendiz.

En este contexto de investigación estamos situando a la atención a la forma, con unos condicionantes claros: el aprendiz ha de estar psicolingüísticamente preparado para poder realizar el aprendizaje de una forma gramatical, como reacción a una dificultad comunicativa, en un contexto comunicativo concreto (función *reactiva*, no *proactiva* de dicha instrucción formal). Todo esto tiene como finalidad la inducción de la «captación» que se convierte así en objetivo fundamental de la enseñanza formal. Esto es, que el aprendiz tiene que ser capaz de registrar conscientemente la presencia y uso de esa forma, para poder ser capaz de usarla eficazmente. Para ello, se proponen que vemos en algunas de las actividades propuestas como reformulación correctora, *input* realizado o presentación del *input* anegado.

Resalta, en los apartados anteriores, la importancia del significado gramatical en la intervención pedagógica en la EFE, consideramos imprescindible aunarlo con la relevancia del significado léxico, en términos de complementariedad, para abordar de manera integrada y holística la enseñanza de EFE. En el siguiente apartado vamos a revisar, pues, las aportaciones del enfoque léxico a la enseñanza de español jurídico.

4. EL ENFOQUE LÉXICO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL JURÍDICO

Cuando uno se embarca en el aprendizaje de una L2 tiene como misión principal la de adquirir las herramientas necesarias para ser capaz de desenvolverse comunicativamente, de forma apropiada en seno de una comunidad lingüística determinada. Cuando uno se adentra en el aprendizaje del español jurídico, uno de los objetivos sigue siendo el de llegar a ser capaz de comunicarse en el seno de la comunidad de habla del español jurídico. Para ello hemos venido defendiendo —hasta ahora— la atención sobre la forma gramatical, pero no nos hemos detenido en cuáles son los componentes de dicha forma gramatical. La postura más convencional nos lleva a asociar esta expresión con la «apariencia morfológica», sin tener en cuenta la «forma léxica» que va indisolublemente asociada a las marcas morfológicas (CHAMORRO, 2012).

Con demasiada frecuencia se ha aproximado a la enseñanza de una lengua de especialidad para extranjeros desde un enfoque puramente terminológico, con listados y listados de palabras y su traducción. Sin embargo, como apuntaba NATION (2001a), conocer, saber una palabra va más allá de conocer «simplemente» su significado. Conocer una palabra significa conocer su forma, cómo se pronuncia. Así por ejemplo, si atendemos a la palabra *subrogar* debemos saber que aunque la y la <r> forman un grupo consonántico en ataque, en este caso, el habla culta mantiene el límite silábico: *sub-ro-gar*; cómo se escribe por ejemplo, *adherir*; cuáles son los componentes que la conforman (*inhabilitación*), cuál es su forma y significado, el concepto al que se refiere, qué otras palabras pueden usarse —esto es imprescindible para trasponer del lenguaje de especialidad al lenguaje llano—, las asociaciones habituales de esa palabra, en qué estructuras se usa, las connotaciones que conlleva...

En definitiva, saber una palabra implica mucho más que conocer simplemente su significado en nuestra lengua, pues, como bien sabemos, las palabras en nuestro lexicón mental están organizadas, lo que nos dota de la capacidad de relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente (LAHUERTA & PUJOL, 1996).

Si tenemos en cuenta las últimas investigaciones sobre el aprendizaje del léxico, tenemos que tener en cuenta uno de los conceptos fundamentales de las recientes teorías de adquisición del vocabulario, la del anteriormente citado lexicón mental. Este habría que entenderlo como el conjunto de conocimientos interiorizados por el hablante en relación al vocabulario de una lengua¹⁴⁰. Cómo está organizado ese conocimiento interiorizado tiene que ver con determinadas acciones o procesos mentales que se desarrollan durante la adquisición del léxico, como pueden ser la de poner etiquetas a los conceptos, categorizar todas esas etiquetas formando grupos o la de establecer redes de conexión entre los diferentes niveles de categorización.

Según LEWIS (1997, 2000), el cambio de paradigma en la enseñanza de la LE tenemos que centrarlo fundamentalmente en la consideración de que la lengua no es gramática lexicalizada, sino léxico gramaticalizado. Sin embargo, no todas las palabras tienen la misma capacidad de crear lengua, sino que existe una especie de círculo creador generador de lengua que sitúa en los márgenes más externos palabras menos frecuentes, con un solo significado y con pocas combinaciones, como *testaferro*, y en el otro extremo palabras vacías de significado y consideradas prototípicamente como palabras gramaticales, *de*, *hasta*, *él*. Las centrales son las que van a resultar más rentables en la lengua, pero no hay que olvidar que en el español jurídico pueden tener mucha relevancia, dentro de su aprendizaje, todas las combinaciones posibles de dichas palabras. Con esto, se está poniendo el acento en la relevancia de la idiomatización en el aprendizaje de una LE y, con más motivo, de una lengua de especialidad.

Este es un principio que está en el origen del denominado enfoque léxico, que no es otra cosa que el desarrollo natural de los denominados enfoque comunicativo y por tareas, cuya finalidad última es desarrollar herramientas lingüísticas para el logro de la competencia comunicativa. En el caso de estos dos enfoques, el componente léxico en uno de los integrantes de la secuencia didáctica, pero no en su eje central. Esta va a ser la gran diferencia en relación al enfoque léxico que, de forma somera, podríamos caracterizar con cuatro principios fundamentales:

- Predominio del léxico en la enseñanza.
- Atención específica al reconocimiento y adquisición de los segmentos léxicos.
- Relevancia de la organización sintagmática (contexto y cotexto).
- Hincapié en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.

Está claro que con esta concepción de la enseñanza debemos considerar la necesidad de que la atención al léxico sea sistemática —y no casual o anecdótica. Se debe trabajar el componente léxico se forma específica para poder dar cuenta de las conexiones existentes en el entramado del lexicón mental del hablante nativo. Hay que trabajar, por lo tanto, de forma explícita, no solo los contenidos gramaticales sino las redes de significados que las formas entablan entre sí. La forma que propone este enfoque de abordar el trabajo con el léxico parte del reconocimiento de los distintos tipos de unidades léxicas, de la

¹⁴⁰ MARTÍN PERIS, E. *et al.* (2008).

determinación de las posibles combinaciones y restricciones de combinación y del «valor pragmático de las unidades que aprenden» (CHAMORRO, 2012: 28).

Tomando como referencia la guía de LEWIS (1997) para desarrollar el enfoque léxico en el aula, podemos tener en cuenta una serie de tareas para la toma de conciencia del aprendiente, en las que existe una evidente conexión entre gramática y léxico, entendida en las dos vertientes que resalta el autor: gramática de las palabras (que giraría en torno a colocaciones y cognados), por un lado, y gramática del texto, por otro (en torno a las características suprasegmentales). Algunas de las tareas que destaca el autor, porque considera que están basadas en un foco léxico específico son, por ejemplo, las siguientes:

- Ejercicios con huecos para rellenar.
- Rellenar huecos a principio o al final de una oración.
- Relacionar significados.
- Transformar frases (en contexto o en relación al cotexto).

Todo lo expuesto anteriormente nos lleva a los objetivos que debe plantearse el aula de ELE, y por ende, de EpFE, en relación al aprendizaje del léxico, para proporcionar al aprendiente toda la información que contiene la unidad léxica para que sea capaz de usarla en tantos contextos como sea adecuado: «es imprescindible trabajar explícitamente la forma, el significado y el uso de las unidades léxicas» (VIDIELLA, 2014: 13). Esto quiere decir fundamentalmente que necesitamos tareas que sean capaces de establecer puentes entre los diferentes estadios en los se puede encuentra el vocabulario dentro del lexicón: como léxico receptivo (el que los aprendientes son capaces de interpretar), como léxico productivo (el que los aprendientes son capaces de producir) y como léxico potencial (el que tienen disponible para su uso e interpretación). La complejidad del dominio de la forma léxico y, por lo tanto, de la llamada competencia léxica se desprende del siguiente cuadro, que intenta describir las implicaciones del conocimiento léxico:

FORMA	Hablada	R	¿Cómo suena una palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	Como se escribe y se deletrea
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra
		P	¿Qué partes hacen falta para expresar el significado?
SIGNIFICADO	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para transmitir el significado?
	Concepto y referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítems puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
USO	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P	¿Con qué palabras debemos usarla?
	Restricciones (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?
<i>R= Conocimiento receptivo / P= Conocimiento productivo</i>			

Bajo este prisma, consideramos que deben plantearse ejercicios y actividades diversos que, bien secuenciados, focalicen unas veces en determinados aspectos del léxico y en otras

ocasiones permitan aunar conocimientos diversos para desarrollar la competencia lingüística y trabajar las distintas destrezas.

A continuación, para ejemplificarlo, vamos a ver cómo está organizada la siguiente serie de ejercicios realizados a partir de un texto auténtico sobre la activista saharauí Aminatur HAIDAR¹⁴¹.

Ejercicio 1. a.

Vamos a leer un artículo sobre el caso de Aminatur Haidar, en él aparecen las siguientes palabras. Cambia las palabras subrayadas en las frases siguientes por una de estas:

- | | | | |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|
| a. Acudir a | b. Amparar | c. Garante | d. Huelga |
| e. Prevalecer sobre | f. Reclusos | g. Sujeción | h. Vulnerar |

El estado español es responsable de la vida de los presos.
 He tenido que ir a la policía a presentar una denuncia contra mi vecino.
 La ley protege a las mujeres maltratadas por sus parejas.
 Los ciudadanos están sometidos a las normas tributarias del estado.
 Los derechos de las víctimas son más importantes que los de los maltratadores.
 Los funcionarios hicieron un paro de un día contra la política económica.
 Los presos de la cárcel provincial van a ser trasladados la próxima semana.
 Los vertederos incumplen la mayoría de las normas medioambientales.

En este primer ejercicio se trabaja el significado a través de la sinonimia, a la par que nos permite trasponer el léxico propio del español jurídico al español general; esto es, reelaborar el mensaje en español jurídico llano¹⁴².

Ejercicio 1. b.

Ahora une las siguientes expresiones de forma adecuada:

1. huelga de	a. guardia
2. someterse a	b. necesidad
3. jueces de	c. hambre
4. declararse en	d. conflicto
5. estado de	e. la Ley
6. bienes en	f. huelga
7. amparada por	g. un tratamiento

En el ejercicio 1.b se están trabajando los patrones léxicos (*chunks*), para que el alumno se fije no solo en el régimen de cada una de las palabras sino también con qué otras palabras suelen aparecer en concomitancia. Esto es, se ha pasado de estudiar el significado al patrón léxico, a las combinaciones sintagmáticas, para continuar, como veremos en el siguiente ejercicio, en los elementos que se disponen en la construcción de la cohesión textual, a la par (ejercicio 1.d) de propiciar la reflexión metalingüística que le permita al estudiante adquirir consciencia sobre la construcción del texto.

¹⁴¹ Artículo procedente de Enrique GIMBERNAT (2009).

¹⁴² MINISTERIO DE JUSTICIA (2011).

Ejercicio 1. c.

Finalmente, ordena los párrafos para saber qué dice el artículo sobre Aminatur HAIDAR.

Con todos estos antecedentes, el problema de la situación jurídica de que Aminatur HAIDAR persista en su huelga de hambre, poniendo en peligro su vida, es fácil de resolver.

El segundo supuesto de tratamiento médico forzado que ha sido objeto de resoluciones judiciales es el de los testigos de Jehová. En todos estos casos se trataba de personas que, profesando esa religión, habían acudido a someterse a un tratamiento médico hospitalario y que, ante un repentino agravamiento de su salud [...] estos se habían negado a someterse a transfusiones de sangre [...], acordando los jueces de guardia competentes que dichas transfusiones se llevaran a cabo aun contra la voluntad de los pacientes [...]

En el caso de los presos del Grapo, que a finales de los 80 y principios de los 90 se declararon en huelga de hambre a fin de obtener su reagrupamiento[...] El Tribunal Constitucional (TC) en varias sentencias de 1990 y 1991 [...] resolvió que, dado que, de acuerdo con la Ley Penitenciaria, la Administración penitenciaria era garante de la vida de los reclusos, se planteaba un estado de necesidad entre dos bienes en conflicto en el que debía prevalecer, por su superior valor, el de la vida, por lo que era lícita –y venía exigida- la alimentación forzada [...]

La jurisprudencia española ha tenido ya oportunidad en distintas ocasiones de ocuparse de alimentaciones o de tratamiento médicos forzados en contra de la voluntad de los pacientes.

Por otra parte, su caso no es tampoco comparable al de los testigos de Jehová que, una vez que se someten a un tratamiento médico, no tienen derecho a determinar cómo este debe llevarse a cabo, ya que aquí sucede todo lo contrario: Aminatur Haidar se niega a que se le aplique, desde un principio, tratamiento médico alguno, algo a lo que está legitimada y amparada por la Ley de Autonomía del Paciente, por lo que nadie está autorizado a alimentarla por la fuerza.

Por una parte, HAIDAR no se encuentra sujeta a ninguna relación especial con el estado español, como lo puede estar un recluso, por lo que nadie es garante de su vida, ni viene obligado a velar por ella. De ahí que nadie tenga derecho tampoco [...] a alimentarla por la fuerza, vulnerando la libertad y la dignidad de la saharai.

Enrique GIMBERNAT (catedrático de Derecho Penal). *El Mundo*, 08/12/2009

Orden:

D					E
---	--	--	--	--	---

1. d. Explica cómo has sabido el orden correcto.

Finalmente, se cierra la secuencia con un ejercicio de expresión oral en el que el foco de aprendizaje reside en el contenido jurídico pero que debe involucrar y deben entrar en juego muchos de los elementos lingüísticos anteriormente trabajados.

1.e. Ahora que has leído el texto completo señala en qué tipo de fuentes basa el autor su argumentación y explícaselo a tu compañero.

Leyes Doctrinas Constitución Jurisprudencia Costumbres

Con la secuencia de ejercicios presentada vemos cómo bajo el enfoque léxico se integra la gramática, en la que los patrones léxicos (*chunks*) adquieren gran importancia, así como las relaciones sintagmáticas y horizontales, pues se pretende una enseñanza cualitativa, más que cuantitativa, que permita conseguir naturalidad y fluidez en la expresión. Volviendo a la idea de LEWIS —ya citada (1993, 1997 y 2000)— de que la lengua no consiste en una gramática lexicalizada sino en un léxico gramaticalizado, consideramos que es necesario presentar una adecuada secuenciación de actividades y ejercicios variados que permitan relacionar unas palabras con otras.

A continuación, vamos a ver otro ejemplo de cómo se pueden trabajar desde el significado de las palabras la expresión oral. En esta secuencia primero se presenta un ejercicio (2a) en el que se solicita relacionar la forma con el significado, al mismo tiempo que se están

trabajando contenidos propios del Derecho; en segundo lugar, se presenta una actividad deductiva sobre el ordenamiento jurídico (contenidos), que puede diferir de lo que sería propio en el país del estudiante de español jurídico (cultura jurídica a la par que se trabaja el concepto y los referentes del significado); finalmente, en tercer lugar, se presenta una actividad de expresión oral en la que a través del concepto se trabaja el contraste y el significado cultural.

2.a. Une las fuentes del Derecho con su significado.

Fuentes	Significado
Constitución	Norma estable escrita, que en el caso de España debe publicarse en el Boletín Oficial del Estado.
Costumbre	Conjunto de respuestas y soluciones del Tribunal Supremo a un caso específico.
Doctrina	Hábito social que se convierte en norma.
Jurisprudencia	Tratados y ensayos que expresan la opinión sobre la interpretación del Derecho.
Ley	Norma que determina todo el ordenamiento jurídico.

2.b. ¿Cuál crees que es la jerarquía de las fuentes del Derecho español?

2.c. ¿Cuáles son las fuentes del Derecho de tu país? ¿Cuál es la jerarquía? Anótalas y explícaselas a tus compañeros.

En definitiva, consideramos que el enfoque léxico permite que diseñemos una adecuada secuenciación de ejercicios y actividades que permita al alumno desarrollar y lograr mayor naturalidad tanto en la expresión oral como escrita, a la par, claro está, de mejorar la comprensión oral y escrita, pues como establecieron RATCLIFF y MCKOON (1988)¹⁴³ bajo la base de la teoría psicológica cognitiva propusieron en su explicación del *priming* semántico que

cuando dos palabras son presentadas sucesivamente en forma muy rápida, su combinación crea una Clave Compuesta que es usada para ser comparada con otras combinaciones anteriormente almacenadas en la memoria a largo plazo. Como las palabras semánticamente relacionadas coexisten más frecuentemente que las palabras no relacionadas, la familiaridad entre las palabras identificadas y su representación en la memoria aumenta la velocidad de procesamiento, en comparación con pares de palabras no relacionadas anteriormente.

La secuenciación que nosotros proponemos es primero diferentes ejercicios, en segundo lugar, actividades abiertas, propias de cada una de las destrezas, especialmente de expresión oral y escrita para acabar en una tarea que aúne holísticamente lo aprendido.

¹⁴³ Se pueden consultar los trabajos de estos autores en <http://star.psy.ohio-state.edu/coglab/>

El inventario de tipología de ejercicios es amplio: relacionar (sustantivos/ verbos con sus complementos, patrones léxicos, expresiones o imágenes con su significado...), completar textos con segmentos léxicos, tablas de derivación, escribir sinónimos/ antónimos, corregir, reformular...

Lo importante en la secuenciación es que primero se planteen ejercicios o actividades de pensamiento de orden inferior y que se acabe con una tarea, propia del pensamiento de orden superior¹⁴⁴.

5. LA INTEGRACIÓN DE ENFOQUES

¿Atención a la forma, enfoque léxico, destrezas? ¿Son compatibles? Desde nuestro punto de vista no es que sean compatibles, sino que la atención a la forma y el enfoque léxico son complementarios y combinados los resultados de aprendizaje son mayores que aplicados por separado pues los estudiantes adquieren mayor naturalidad, corrección y fluidez en su expresión oral y escrita, consiguen acercarse más al denominado «genio» de la lengua. El tercer término «destreza» no es que esté en disonancia, sino que presenta el escenario ideal para poder desarrollar toda la competencia comunicativa, en la que se integran, se trabajan, las diferentes destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita y mediación), pues son prácticas significativas, cuyos productos (firmar un acuerdo, redactar una sentencia, participar en un juicio...) son propios del mundo real del Derecho y son contextualmente pertinentes, a la par que como tareas que son, recogen procesos mentales de pensamiento de orden superior.

A través de lo expuesto en el presente artículo hemos querido dejar claro que creemos firmemente en la necesaria «continuidad entre gramática y léxico» que defiende la lingüística de corte cognitivo (LC). Algunos de los principios que podrían ser aplicados a la enseñanza del español jurídico los podríamos resumir de la siguiente manera:

1. La concepción simbólica de la gramática, puesto que la LC concede una importancia crucial al significado de las formas gramaticales. De esta forma resulta fundamental la distinción entre significados simples y complejos, o significados específicos y concretos, íntimamente ligados la existencia de determinados significantes, consecuencia determinadas secuencias fonológicas y léxicas.

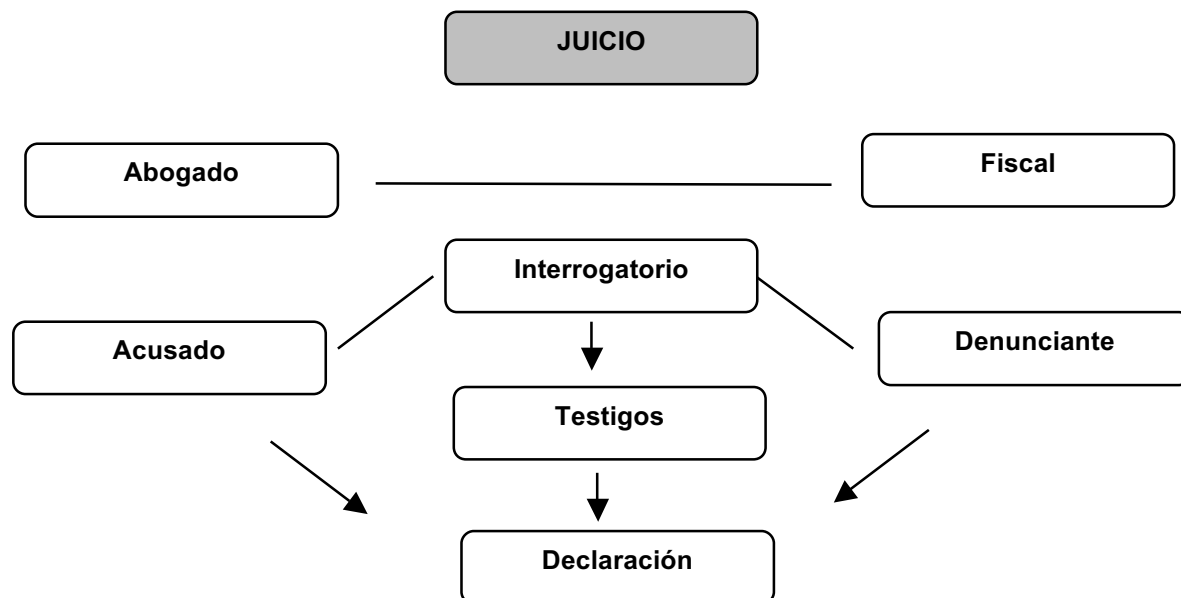
Dentro de la concepción simbólica de la gramática tendríamos que situar la distinción entre significados que se pueden representar de forma autónoma (como 'juez') y significados relacionales, que dependen de otros para poder ser representados (como la preposición 'de'). La manera de reflejar la complejidad simbólica de las relaciones entre forma y significado (que se darían por ejemplo en la colocación «juez de guardia») ha sido uno de los objetivos de la LC, como muestra el trabajo del ALHMOUD y CASTAÑEDA (2015).

2. Tener como unidad fundamental las construcciones es una muestra más de la unión de gramática y léxico. El significado del conjunto, no obstante, no es considerado como la suma de los significados aislados, como defendería una postura próxima a la semántica composicional, sino que el significado de la construcción «no se agota en el significado de

¹⁴⁴ Recordemos que la taxonomía de BLOOM establece como objetivos de pensamiento de orden inferior a superior la siguiente secuenciación: *recordar > comprender > aplicar > analizar > evaluar > crear*.

sus partes». Esto es algo fácilmente observable en combinaciones como «jueces de guardia» o «fraude de ley»¹⁴⁵.

3. La perspectiva como significado. El concepto simbólico de la lengua implica que la relación entre significante y significado pueda ofrecer diferentes puntos de vista. Las diferentes dimensiones que presenta el significado tienen como base las diferentes relaciones semánticas que se producen entre las palabras, entre las que destaca la metonimia, como forma de expresión de la perspectiva perfil-base. Un claro ejemplo aplicado al español jurídico se puede ver en la relación que guardan entre sí los términos que forman parte de un juicio:



4. Sin duda, la idea más extendida de la LC en relación a la unión de la gramática y el significado en la forma los usos prototípicos de los usos periféricos de la misma (ALHMOUD y CASTAÑEDA, 2014). Esto es, que a un valor central de la forma se le añaden significados periféricos, teniendo como base relaciones metonímicas o metafóricas. Un claro ejemplo de ello lo podemos observar en los usos de la preposición para expresar el agente en el español jurídico: «adoptadas **por** la Unión/ elaboradas **bajo** la autoridad».

6. A MODO DE COLOFÓN: DECÁLOGO METODOLÓGICO PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL JURÍDICO

Finalmente queremos acabar con lo que a nuestro parecer es un buen decálogo metodológico para la enseñanza del español jurídico a extranjeros, que de alguna manera intenta recoger las ideas metodológicas que se han venido exponiendo a lo largo del presente trabajo, junto con alguna otra que no ha podido ser tratada en el mismo, pero que presenta claras vinculaciones con la orientación planteadas en las líneas anteriores.

¹⁴⁵ Ejemplos extraídos de CARBÓ y MORA (2012a: 17).

1. La distribución debe ser en núcleos temáticos (principales aspectos del sistema jurídico español), que facilitan la organización y las posibles relaciones entre las formas gramaticales y léxicas de los distintos ámbitos.
2. Debe haber interrelación entre el español jurídico y cultura jurídica (indisolubilidad entre la lengua y la cultura, o dicho de otra manera entre la forma y su *significado cultural*).
3. La descripción lingüística debe estar centrada en los usos jurídicos de la lengua ajustados a la *forma interior* del español.
4. Debe haber reflexiones gramaticales de usos periféricos de las formas específicamente jurídicos.
5. Las prácticas de ejercicios formales deben estar centradas en atención a la forma y enfoque léxico.
6. La secuenciación debe ser: ejercicios > actividades > tarea final.
7. Debe haber ejercicios y actividades de estrategias de aprendizaje y mediación: búsqueda de información, reflexión, cambio de registro, comparación con la lengua/cultura materna.
8. Debe haber integración de las destrezas, desarrollo de la interacción, tanto de la expresión oral como de la escrita, así como de la comprensión oral como escrita y de la mediación.
9. Las tareas de simulación deben corresponderse con situaciones comunicativas reales.
10. Las tareas finales globales deben permitir la aplicación e integración de los conocimientos globales adquiridos y deben ser de pensamiento de orden superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCARAZ VARÓ, E. & HUGHES, B. 2002. *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.

ALHMOUD, Z. & CASTAÑEDA CASTRO, A. 2015. «Más de gramática, más que gramática. De lingüística cognitiva y enseñanza de ELE». *DOBLELE*, 1: 101-135 <<http://revistes.uab.cat/doblele/article/view/5/0>>.

ALONSO RAYA, R. 2010. «Cómo mejorar tu vida con la gramática». *Marcoele, Monográficos*, nº 10 <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.alonso.pdf>.

CARBÓ, C. & MORA, M.Á. 2012. *De ley. Manual de español jurídico*. Madrid: SGEL.

CARBÓ, C. & MORA, M.Á. 2013. «Póster *¿Español jurídico para extranjeros!? ¿Y esto cómo se hace? Propuesta didáctica*». In *XV Jornadas Internacionales de Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante: 11-13 marzo.

CADIERNO, T. 1995. «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática del español como segunda lengua». *REALE*, 4, PP. 67-86 (reeditado en 2010, *MarcoELE*, 10, pp. 1-18). <<http://marcoele.com/el-aprendizaje-de-la-gramatica/>>.

CADIerno, T. & PEDERSEN, J. 2014. «Introducción a la Lingüística Cognitiva: Orígenes y postulados básicos». In FERNÁNDEZ, S.S. y FALK, J. (eds.). *Temas de gramática española para estudiantes universitarios*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

CASTAÑEDA, A. (coord.). 2014. *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid: SGEL.

CASTAÑEDA, A. 2012. «Perspective and Meaning in Pedagogical Descriptions of Spanish as a Foreign Language». In RUIZ FAJARDO, G. (ed.). *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 221 -272.

CASTAÑEDA, A. y ORTEGA, J. 2001. «Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español /LE». In PASTOR CESTEROS, S. & SALAZAR, V. (coords.). *Estudios de Lingüística: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante.

CHAMORRO, L. 2012. «El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario». *Mosaico*, nº30 <<http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030.pdf>>.

DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.

GIMBERNAT, E. 2009. *El Mundo*, 8 de diciembre.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (†). 2004. «La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas». *Forma*, vol. 8, 83-107 <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/gomez_del_estal01.htm>.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (†). (ed.).2010. *El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. Antologías de textos de didáctica del español. Biblioteca del Profesor. Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm>.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (†). (ed.). 2011. *La descripción comunicativa de la lengua en el aula de ELE*. Antologías de textos de didáctica del español. Biblioteca del Profesor. Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/default.htm>.

GÓMEZ DEL ESTAL, M. (†) & ZANÓN, J. 1999. «Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español». In ZANÓN, J. (coord.). *La enseñanza de español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

HIGUERAS, M. 2004. *Claves prácticas para la enseñanza del léxico* <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/9.Higuera.pdf>>

- LAHUERTA GALÁN, J. & PUJOL VILA, M. 1993. «La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica». In MIQUEL & SANS, N. (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre.
Disponible en: Monográficos *Marcoele*, n8, 2009, 117-138
<http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf>.
- LEWIS, M. 1993. *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- LEWIS, M. 1997. «Pedagogical Implications of the lexical approach». In COADY, T. & HUCKIN, J. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP, 255-270.
- LEWIS, M. 2000c. «Learning in the lexical approach». In LEWIS, M. (ed.). *Teaching collocation: further development in the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications, 155-185.
- LLOPIS GARCÍA, R. 2011. *Gramática cognitiva para la enseñanza de español como lengua extranjera*. Madrid: ASELE/Ministerio de Educación.
- LLOPIS GARCÍA, R. et al. 2014. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- MARTÍN PERIS, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL
- MINISTERIO DE JUSTICIA (2011). *Informe de la Comisión de modernización del lenguaje jurídico* <<http://lenguajeadministrativo.com/wp-content/uploads/2013/05/cmlj-recomendaciones.pdf>>.
- MIQUEL LÓPEZ, L. & ORTEGA OLIVARES, J. 2014. «Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de ELE». In CASTAÑEDA, A. (coord.). *Enseñanza de la Gramática Avanzada*. Madrid: SGEL, 89-113.
- MORA SÁNCHEZ, M. Á. 2006. «Sobre los fines específicos del español: límites y deslindes para su aplicación a la enseñanza de E/LE». *Frecuencia –L*, (otoño): 51-58.
- NATION, I.S.P. 2001. *Learnig vocabulary in another language*. Cambridge: CUP
<<http://www.corpus4u.org/forum/upload/forum/2005110612351651.pdf>>.
- NORRIS, J. Y ORTEGA, L. 2000. «Effectiveness of L2 instruction: Ar Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis». *Language Learning* 50, 3: 417-528.
- REBUSCHAT, P. 2015. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Lancaster: Lancaster University.
- ROBLES ÁVILA, S. & SÁNCHEZ LOBATO, J. 2012. *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga: Analecta Malacitana, Anejo LXXXIV.
- ROMERO DOLZ, B. 2012. *El enfoque léxico aplicado a la reducción de errores interlingüísticos. Una investigación experimental*
<<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-03B-RomeroDolz.pdf?documentId=0901e72b818c6aa1>>.

ROMO SIMÓN, F. 2016. «La imagen metalingüística como imagen pedagógica en E/LE». *RedELE*, 28: 1-28.

RUIZ CAMPILLO, J.P. 2008. «El valor central del subjuntivo: ¿Informatividad o declaratividad?». *MarcoELE*, 7: 1-44 <<http://marcoele.com/el-valor-central-del-subjuntivo-%C2%BFinformatividad-o-declaratividad/>>.

RUIZ CAMPILLO, J.P. 2007. «Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. El casus belli de la concordancia temporal». *RedELE*, 2.

RUIZ CAMPILLO, J.P. 2012. «The Subjunctive in Single Concept: Teaching an Operational Approach to Mood Selection in Spanish». In RUIZ FAJARDO, G. (ed.). *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 273-330.

VAN PATTEN & CADIerno, T. 1993. «Explicit instruction and input processing». *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 225-241.

VIDIELLA, M. 2012. *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. Memoria del Máster de la Universitat de Barcelona. *MarcoELE* <<http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>>.

Elena BERNAL OCHOA. La enseñanza de los falsos amigos del campo semántico de la privación de libertad y la explotación de los rasgos estilísticos de una sentencia penal

Universidad de Poitiers

elena.bernal.ochoa@gmail.com

Resumen:

El artículo presenta una propuesta didáctica que aúna la esencia del lenguaje jurídico con las nuevas tendencias metodológicas en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Aborda la enseñanza de los falsos cognados del campo semántico de la privación de libertad y la explotación de los rasgos estilísticos más significativos de una sentencia penal. Representa asimismo un marco ecléctico en el que la enseñanza magistral propia del Derecho cede su protagonismo a un aprendizaje dinámico y comunicativo basado en el análisis contrastivo de los ordenamientos jurídicos español y francés.

Palabras clave:

Lenguaje jurídico, falsos amigos, privación de libertad, sentencia penal, traducción jurídica.

Résumé :

Cet article illustre une proposition didactique rassemblant l'essence du langage juridique et les nouvelles tendances méthodologiques dans l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère. Elle aborde l'enseignement des faux amis du champ sémantique de la privation de liberté et l'exploitation des caractéristiques stylistiques les plus significatives d'une décision pénale. De même, elle représente un cadre éclectique où l'enseignement magistral propre au Droit cède le passage à l'apprentissage dynamique et communicatif basé sur l'analyse contrastive des ordres juridiques espagnol et français.

Mots-clés :

Langage juridique, faux amis, privation de liberté, décision pénale, traduction juridique.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende dar fe de las dificultades que entraña la enseñanza del español jurídico, así como plantear distintas propuestas y soluciones didácticas a su profesorado. El trabajo se centra en la enseñanza de esta variedad a un público meta formado por traductores franceses en formación cuyas lenguas de trabajo son el francés y el español. Por tanto, a lo largo del artículo, confrontaremos de manera constante las lenguas francesa y española, y el Derecho de Francia y de España.

Para comenzar, a título introductorio, se efectuará un breve estado de la cuestión relacionado con el papel de los traductores en la comunicación jurídica y con el interés que suscita la didáctica del español jurídico. Más adelante, presentaremos a nuestro público meta, ilustraremos los grandes objetivos de nuestras propuestas didácticas y justificaremos su interés. A continuación, especificaremos la metodología empleada en el diseño de dichas propuestas con vistas a su futura aplicación en el aula. Seguidamente, comentaremos cada una de las actividades con las pertinentes sugerencias para el profesorado. Con posterioridad, realizaremos una reflexión teórica y contrastiva entre las lenguas y los sistemas jurídicos analizados. Para terminar, ilustraremos las conclusiones obtenidas tras las reflexiones explicitadas a lo largo del artículo.

1.1. Los traductores y la comunicación jurídica

Habida cuenta del contexto internacional en el que nos hallamos inmersos, parece lógico afirmar la necesidad de contar con profesionales que aseguren la comunicación entre países, culturas y lenguas diferentes. En esta era del multilingüismo, fenómenos tales como la globalización, los movimientos migratorios, la política institucional o la gestión de la crisis económica y financiera en Europa, entre otros, han provocado una amplia gama de cambios sociales, políticos, económicos y jurídicos. En esta coyuntura, la figura del traductor jurídico se torna fundamental. Pues este profesional actúa como nexo entre distintas lenguas, culturas, territorios, mandatarios, juristas, ordenamientos jurídicos, etc.

Ahora bien, el traductor no ejerce solo a nivel transnacional. Pensemos en Canadá: territorio bilingüe y bijurídico donde conviven dos lenguas diferentes (francés e inglés) así como dos sistemas jurídicos de orígenes diversos. En ambos casos, tanto a nivel nacional como supranacional, la figura del traductor jurídico o jurado resulta esencial. Sin su intervención, no hay justa comunicación posible. No olvidemos que el Derecho regula distintos ámbitos, de ahí que la intervención de este profesional pueda tener lugar, además, en cualquiera de sus múltiples ramas: Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Penal, Derecho Constitucional, Derecho Laboral, Derecho Administrativo, etc.

Parece, por tanto, necesario apostar por la formación de traductores especializados en la comunicación jurídica. Para que esto ocurra, se requiere una oferta de formación especializada en el marco de la cual se desarrollen prácticas didácticas que respondan a las necesidades de estos garantes de la comunicación nacional e internacional.

1.2. Delimitación del trabajo

Este artículo surge del deseo de la autora de contribuir a este objetivo colectivo de la formación de traductores jurídicos a través de la fusión en un mismo proyecto de sus dos vocaciones: la enseñanza del español como lengua extranjera y la traducción jurídica.¹⁴⁶ El

artículo, como hemos avanzado hace unas líneas, consiste en la presentación de unas propuestas didácticas con las que se pretende satisfacer tres grandes objetivos. En primer lugar, mostrar cómo el enfoque comunicativo tiene perfecta cabida en el complejo campo del lenguaje jurídico. En segundo lugar, probar cómo la traducción literal, una de las técnicas objeto de mayores críticas en el universo traductor, puede provocar errores jurídicos y judiciales de gran envergadura. Por último, demostrar cuán importante resulta la formación especializada del profesorado de español con fines específicos (EFE, de ahora en adelante).

Como adelantábamos igualmente, las dos unidades didácticas presentadas están destinadas a traductores franceses en ciernes. Estos discentes pueden ser alumnos de último curso de estudios universitarios franceses tales como Lenguas Extranjeras Aplicadas (LEA, de ahora en adelante) o bien de formaciones de posgrado como el máster Jurista-Lingüista, y estarían especializados en la combinación lingüística francés-español/español-francés. El público meta cuenta, pues, con escasos conocimientos de los entresijos del Derecho español, mas con un nivel C de dominio de esta lengua, así como con nociones del sistema jurídico del Hexágono.

Para que el alumnado sea capaz de llevar a cabo las actividades propuestas en estas dos unidades didácticas, sería conveniente que este se hubiera familiarizado previamente con el lenguaje jurídico español. En nuestra opinión, el docente que decida llevar al aula estas propuestas debe haberse preocupado por trabajar previamente otras áreas del Derecho con menor dificultad para que su aprendizaje sea gradual. De esta manera, el estudiante aprovechará los recursos estratégicos aprendidos en la traducción de otros documentos jurídicos y de otras ramas del Derecho —menos complejas en cuanto a la tarea traductora— a la hora de resolver los problemas léxicos, sintácticos, pragmáticos y de traducción que estas unidades didácticas plantean. De ahí y de la dificultad que las caracterizan, que recomendáramos anteriormente que se aborden o bien en el último año de formación de estudios tales como LEA, o bien ya en una formación de posgrado destinada a traductores. No obstante, corresponde a cada docente, en función del plan de estudios y del currículo de su asignatura, determinar en qué momento de la formación de sus traductores desea tratar los conocimientos trabajados en estos bloques didácticos.

Así, de acuerdo con la descripción de los discentes, se espera de este trabajo que proponga una guía didáctica para que el docente ayude a sus alumnos a tomar consciencia de los aspectos contrastivos más notables entre ambos ordenamientos jurídicos. Ahora bien, lejos de ofrecer una propuesta de naturaleza teórica, preferimos supeditar la teoría jurídica fundamentalmente al aprendizaje del español jurídico y a la tarea traductora. Es decir, solo profundizaremos en cuestiones jurídico-teóricas si estas afectan de manera directa al oficio traductor.

En otro orden de cosas, como bien se puede imaginar, el español jurídico se enmarca en un campo teórico y lingüístico muy vasto, de modo que resulta imposible abarcarlo en su totalidad en un artículo. Por ello, nos hemos tomado la licencia de orientarlo en exclusiva al Derecho Penal y, en particular, a la fase de la privación de libertad. Esto ocurre porque este ámbito del Derecho destaca por su complejidad a través de la presencia notoria de falsos amigos y de la falta de equivalencia en cuanto a determinadas figuras jurídicas entre los distintos ordenamientos.

¹⁴⁶ El presente artículo ilustra parte del trabajo de fin de máster (TFM, de ahora en adelante) que presentamos en el curso 2013-2014 en la Universidad de Salamanca a fin de completar nuestra formación en el Máster en Enseñanza del español como lengua extranjera de la Facultad de Filología.

A lo largo de nuestro trabajo, abordaremos, por consiguiente, tanto cuestiones léxicas como estilísticas con el fin de ilustrar la privación de libertad desde ópticas diferentes. Para las primeras, apostaremos por el análisis de los falsos amigos más relevantes para estos traductores franceses en formación y, para las segundas, estudiaremos las propiedades estilísticas más representativas de las sentencias referidas a este ámbito jurídico-semántico.

1.3. Interés del proyecto

Indicadas tales premisas, nos gustaría justificar el interés de este proyecto. A este respecto, resaltamos que su carácter arcaizante, su tendencia al oscurantismo y su preferencia por el discurso altisonante, entre otros, (ALCARAZ VARÓ & HUGHES, 2002: 17-25) dotan al lenguaje jurídico de un halo desafiante tanto para el público meta como para sus profesores. De ahí, de la particularidad de su objeto de estudio y de la escasez de estudios al respecto, que este trabajo pueda resultar provechoso tanto para docentes y discentes de esta lengua de especialidad como para traductores franceses especializados en traducción jurídica.

Además, según concluimos de las reflexiones de Gutiérrez ÁLVAREZ (2010) para la revista didáctica *MarcoELE*, nos encontramos ante un lenguaje con fines específicos cuyo aprendizaje se puede efectuar de manera simultánea sobre distintos planos lingüísticos. Esto ha lugar debido a que su especificidad afecta no solo a la temática, al ámbito de uso y a los géneros textuales, sino también al léxico, a la sintaxis y al estilo. Lo cual, a nuestro juicio, incrementa sin duda el interés por su explotación en el aula de EFE.

A esto se añade, por una parte, la observación de que, a diferencia de lo que ocurre con el ámbito económico o de finanzas, el español jurídico no parece despertar la misma curiosidad en alumnos y editoriales, constatación que analizaremos en el apartado 3 de este artículo. Por otra parte, no conviene olvidar una hipotética especialización futura de nuestros estudiantes como traductores jurados. En este sentido, dada la responsabilidad ética y profesional de tales traductores, en nuestra opinión, el campo semántico y los rasgos estilísticos que se analizan en este artículo son de presencia obligatoria en un aula de español jurídico destinada a dicho público meta.

Para concluir, no debemos descuidar la escasez de trabajos de investigación sobre esta variedad translativa en la combinación francés-español/español-francés. Pues la mayoría de los esfuerzos investigadores en Traductología apuestan por el inglés como lengua origen o meta (GALÁN MAÑAS, 2009). De esta manera, con nuestra labor, pretendemos contribuir a una mayor sistematización de la enseñanza de la variedad traslativa que nos ocupa en este trabajo en la combinación francés-español/español-francés.

2. METODOLOGÍA

En lo que atañe a la corriente metodológica a la que se adscribe nuestra propuesta didáctica sobre el proceso jurídico-penal, destacamos que esta combina el enfoque por tareas que defiende el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001) con una adaptación del método del caso (GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, 2010) y de la didáctica de procesos (MORALES PASTOR, 2001; c.p. GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, 2010), y la práctica de la técnica traductora.

Dicho de otro modo, la propuesta que presentaremos a continuación hereda aspectos metodológicos propios de la didáctica de ELE, de la Traducción y del Derecho. Esta metodología explica que hayamos optado por actividades destinadas a la práctica de las cuatro destrezas fundamentales propuestas por el MCER bajo los auspicios de un enfoque

orientado a la acción (CONSEJO DE EUROPA, 2001) que contempla la puesta en marcha de distintas formas sociales de trabajo en el aula. El aprendizaje mixto de destrezas facilitará, así, la transferencia de estrategias desde y hacia distintos planos del lenguaje. Ahora bien, dado que el público meta está constituido por traductores —y no intérpretes— en formación, hemos tratado de potenciar con especial interés la práctica de las destrezas escritas.

En conclusión, en el marco de una metodología ecléctica, proponemos un tratamiento del español jurídico orientado a la reconciliación de dos disciplinas muy dispares metodológicamente: el Derecho y la Traducción.

3. APLICACIÓN A EFE

3.1. Los estudios sobre traducción jurídica y el mercado del español jurídico

El gran auge del mercado de la traducción jurídica actual al que hacíamos mención en la *Introducción* de este artículo no se corresponde con las escasas investigaciones que se dan hoy con respecto a esta variedad traslativa (SARCEVIC, 1997: 2). Es cierto que en los últimos años se ha observado un aumento de las investigaciones en la materia, mas el volumen de trabajos resulta ínfimo en comparación con aquellos consagrados a otras ramas de la traducción.

La escasez de estudios sobre traducción jurídica, siempre en comparación con otras variedades traslativas, no impide, sin embargo, que se haya generado toda una polémica en torno a la formación de los traductores jurídicos. Así, algunos especialistas defienden que no es posible formar a no juristas en el oficio de la traducción jurídica. Otros, por lo contrario, opinan que, con la formación pertinente en cuanto al manejo de fuentes documentales y al conocimiento de los sistemas jurídicos, lingüísticos y culturales de trabajo, se puede, efectivamente, enseñar a no juristas a traducir textos de esta naturaleza (VALDERREY REÑONES, 2004).

En calidad de antiguos discentes de Traducción e Interpretación y como actuales traductores jurados y profesores de español, estamos de acuerdo con aquellos que abogan por la segunda corriente de pensamiento. En nuestra opinión, se puede aspirar a formar a no juristas en el oficio de la traducción jurídica. Recordemos que en la traducción de las lenguas de especialidad no basta con disponer de conocimientos del tema (formación que poseen los especialistas; los juristas en este caso), sino que, además, se requiere toda una serie de competencias de índole diversa (comunicativa, traslativa, etc.). En consecuencia, resulta más factible ofrecer a los traductores los recursos instrumentales necesarios para satisfacer su falta de conocimiento temático que dotar a los juristas de todas las competencias arriba señaladas.

Algo similar parece ocurrir, tal y como también mencionábamos en la *Introducción* de este artículo, con la enseñanza del español jurídico. Nuestra experiencia como docentes en la Universidad de Poitiers, por una parte, y nuestra etapa formativa como profesores de ELE en la Universidad de Salamanca, por otra, reflejan una misma realidad. En el universo editorial de manuales de EFE, el español jurídico no parece contar con grandes aliados. Se privilegia, no obstante, la publicación de manuales destinados al español de los negocios o del turismo. Evidentemente se trata de una simple respuesta a las leyes de oferta y de demanda el mercado. Pero, en cualquier caso, resulta curioso constatar cómo tres fenómenos nacionales y transnacionales como son los negocios, el turismo y el Derecho no

reciben la misma atención en la enseñanza de EFE, a pesar de que la traducción jurídica esté en pleno apogeo y que el Derecho regule una amplia gama de parcelas de nuestra vida cotidiana.

Por todo ello, creemos de gran pertinencia fomentar, en el ámbito de EFE, la didáctica del español jurídico a traductores. En este artículo, nos permitimos plantear unas propuestas didácticas para abordar este tema en un aula de español destinada a futuros traductores jurídicos o jurados. En este caso, como ya hemos indicado, nos limitaremos a abordar el campo semántico de la privación de libertad y la explotación de los rasgos estilísticos de una sentencia penal.

Con este trabajo, aspiramos, pues, a facilitar la ardua tarea que se impone al docente de español jurídico para traductores ofreciéndole toda una serie de pautas pedagógicas y comentarios, así como sugerencias para diseñar actividades de refuerzo. De igual modo, con ello, pretendemos dejar constancia de cuán necesaria resulta la formación específica de este colectivo traductor, dado el lenguaje altamente opaco con el que trabaja en su cotidianidad.

3.2. La enseñanza del español jurídico a traductores: consideraciones previas

Antes de ilustrar nuestras unidades didácticas, cabe dar fe de diversas consideraciones generales de índole didáctica en las que hemos basado nuestro trabajo. Así pues, aunque las tendencias actuales apuesten por impartir las clases de ELE o bien de EFE en la lengua meta, en nuestra propuesta el uso exclusivo de la L2 como lengua de docencia puede estar sujeto a ciertos matices. De esta manera, dado que las nociones que adquieran en el aula de español jurídico serán de suma importancia tanto para la elaboración de traducciones directas como inversas¹⁴⁷, nos parece que las alusiones a la L1 de los estudiantes se convierten en una herramienta de trabajo fundamental. Sin embargo, esto no implica que la docencia se lleve a cabo en la L1 del alumnado. Mas, en nuestra opinión, las referencias constantes a esta pueden resultar de gran utilidad como recurso estratégico para la explotación de las transferencias entre sus dos lenguas de trabajo.

Por esta razón, aunque no nos consideramos en modo alguno abanderados del método Gramática-Traducción, no juzgamos negativas las transferencias de la L1 a la L2 como instrumento de aprendizaje. Es más, estamos convencidos de que el hecho de que en determinados contextos tales trasvases de información puedan conducirnos a situaciones jurídicas catastróficas —véanse los falsos cognados analizados en el apartado *Reflexión teórica y contrastiva*— puede explotarse también como recurso lingüístico. Nos decantamos, por tanto, por un concepto de transferencia lingüística positiva que traspasa los límites de la transferencia positiva tradicional. No concebimos la transferencia como una traducción literal, sino como la transmisión de cualquier tipo de información que emane de la L1 y que pueda al mismo tiempo ser útil para la perfección de la competencia del discente en la L2. Dicho de otro modo, a nuestro juicio, las transferencias entre las dos lenguas de trabajo del traductor y del estudiante de EFE que pueden serles de utilidad comprenden también la transferencia de contrastes o divergencias.

¹⁴⁷ Las traducciones directas son aquellas cuyo documento original se encuentra redactado en la L2 del traductor. Las traducciones inversas son aquellas cuyo documento original se encuentra redactado en la L1 del traductor.

El MCER insiste en la importancia del tratamiento no solo del componente estratégico, sino también del componente afectivo (CONSEJO DE EUROPA, 2001). Así, al informar al estudiante sobre la utilidad de efectuar análisis contrastivos entre las dos lenguas para alimentar su capacidad estratégica y descubrir diversos estilos de aprendizaje, conseguimos que el alumno trabaje en un ambiente más distendido del que él constituya el auténtico corazón y en el que también su lengua materna tenga cabida. La explotación de los componentes afectivo y estratégico permitirá al alumno familiarizarse, a su vez, con los recursos necesarios para poder anticiparse a determinados conceptos, realizar inferencias y establecer relaciones entre diferentes figuras jurídicas.

El docente, en consecuencia, debería disponer siempre de formación jurídica, ya sea esta temática o procedimental —para suplir la carencia de un saber jurídico exhaustivo (VALDERREY REÑONES, 2005)—, así como lingüística en ambas lenguas. Solo así, será capaz de dotar a su alumnado de un bagaje estratégico mayor con respecto a ambos sistemas jurídicos y a su expresión lingüística. Recordemos que el docente de ELE debe estar siempre dispuesto a resolver los problemas de sus discentes y a actuar en función de las necesidades más acuciantes de estos últimos (MORENO FERNÁNDEZ *et al.*, 2012). Por lo tanto, si tenemos presente la responsabilidad que deposita el procedimiento jurídico-penal en los traductores, ¿acaso no debe considerarse como imprescindible la especialización de sus formadores?

En otro orden de cosas, atendiendo a las recomendaciones del MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001), hemos apostado por la explotación de textos auténticos. Para la autora de este artículo, la autenticidad de los textos no es solo recomendable, sino fundamental. Esta necesidad, dado el oscurantismo que resaltaban ALCARAZ VARÓ & HUGUES (2002: 17-22), se acrecienta todavía más en el tecnolecto jurídico. En este ámbito, cabe ser, además, muy cauteloso con las adaptaciones, pues alejaríamos al estudiante de la práctica real traductora. Para evitar que esto ocurra, recomendamos una enseñanza gradual de las distintas ramas jurídicas de menor a mayor complejidad traductora, siguiendo los consejos de la Prof.^a Dña. María Luisa MUÑOZ MARTÍN en su labor como docente de Traducción jurídica en la Universidad de Alicante.

3.3. Propuestas didácticas

3.3.1. Los falsos cognados del campo semántico de la privación de libertad

Figura 1: primera propuesta

Objetivos generales	
Dar al alumnado los recursos necesarios para identificar y emplear adecuadamente —y en la fase del proceso correspondiente—, los falsos cognados vinculados con el campo semántico de la privación de libertad.	
Objetivos específicos	Contenidos léxicos
<p>Proporcionar al estudiante los recursos oportunos para traducir a su L1 los falsos amigos de la privación de libertad.</p> <p>Ofrecer al discente los conocimientos necesarios para narrar y representar una historia verosímil que ilustre la fase de privación de libertad del individuo.</p> <p>Dotar al alumno de las herramientas pertinentes para redactar una noticia relacionada con una causa jurídica en la que se recoja la fase de la privación de libertad.</p>	<p>Campo semántico de la privación de libertad: detención/detener/detenido, arresto (de fin de semana) /arrestar/arrestado, prisión, preso, prisión preventiva (provisional), libertad provisional.</p>
Contenidos discursivos	Contenidos socioculturales (tratamiento pasivo ¹⁴⁸)
<p>Noticia, conversación informal, diálogo formal, narración.</p>	<p>Los periódicos de tirada nacional y autonómica, las autoridades policiales y judiciales, la «Operación Malaya», el «Caso Minutas», el 22M (Marchas de la Dignidad), la corrupción política, la fraseología popular, el fenómeno social del cotilleo, los turnos de palabra.</p>
Secuenciación	Volumen horario total
<p>Actividad 1: 10 minutos aproximadamente. Actividad 2: 20 minutos aproximadamente. Actividad 3: 10 minutos aproximadamente. Actividad 4: 20 minutos aproximadamente. Actividad 5: 40 minutos aproximadamente. Actividad 6: 60 minutos aproximadamente.</p>	<p>3 horas aproximadamente.¹⁴⁹</p>

Esta unidad didáctica, disponible en el Anexo I, propone una enseñanza gradual del componente léxico a través de ejercicios de menor a mayor dificultad. Esto justifica que se encuentre dividida en tres fases: entrada, almacenamiento y uso. Las fases de entrada y de almacenamiento del léxico están orientadas al reconocimiento y al uso pautado de tales lexías, mientras que la fase de uso está destinada a la recuperación y al uso de estos términos en contextos en los que el alumno goza de una libertad mayor.

Nuestro sentido común, respaldado por nuestra experiencia docente en la Universidad de Poitiers, nos conduce a afirmar que no es recomendable enseñar un gran número de unidades léxicas por hora, ya que dificulta la retención por parte del alumnado. Por eso, hemos seleccionado únicamente 12 lexías. Además, algunas de estas derivan de otras y, entonces, resultan de fácil asimilación.

El trabajo de este vocabulario especializado de manera tanto aislada como integrada en la tarea traductora está sujeto al planteamiento espontáneo de determinadas dudas por parte

¹⁴⁸ De igual modo que en la propuesta II, no se consideran como contenidos que se deban explotar imperativamente en el aula, sino como referencias que el docente podría realizar a estos elementos con el propósito de enriquecer no solo la competencia traductora del alumnado, sino también la comunicativa.

¹⁴⁹ A esta estimación cabría añadir las horas consagradas a las actividades capacitadoras y/o suplementarias recogidas en la descripción de la unidad didáctica que sigue a continuación, así como el tiempo destinado a la corrección de los distintos ejercicios que integran la unidad didáctica.

del alumnado. Por ello, el docente debería contemplar esta posibilidad y disponer de los recursos necesarios para reorganizar su unidad didáctica —explicar de nuevo el significado de alguna *lexía*, revisar aspectos teóricos, etc. De ahí que insistamos de nuevo en que, en nuestra opinión, la formación jurídica del profesor de español jurídico para extranjeros de carácter temático o procedimental (VALDERREY REÑONES, 2005), ya sea como jurista, como traductor jurado o bien como semilego en la materia tratada en el aula, es imprescindible. De igual manera, conviene recordar que aprender léxico va más allá de la memorización de listados de palabras (CASSANY i COMAS, 1998) y que, por ende, todo buen docente de EFE deberá tener en cuenta múltiples cuestiones relacionadas con el vocabulario que puedan ser de interés para el traductor aprendiente de español jurídico —campo semántico al que pertenece la palabra, construcciones en las que pueda aparecer, variación eventual en la forma, etc.—.

Realizadas estas precisiones, comentaremos nuestra primera unidad didáctica. Como hemos señalado, la primera fase, a título de introducción, es la fase de entrada de las unidades léxicas. En esta, proponemos una primera actividad de comprensión lectora para la que hemos seleccionado extractos de noticias que incluyen los términos que deseamos trabajar (figura 3, anexo I).

Nos hemos decantado por este género textual, puesto que una de las filosofías de trabajo en el aula que rigen nuestro proyecto es que el aprendizaje evolucione de lo conocido a lo desconocido. De este modo, partir de un género conocido permite que el estudiante se concentre en aquellas cuestiones novedosas —las *lexías* jurídicas nuevas— en el marco de un texto redactado en lengua semitécnica.

Por otro lado, destacamos que todos los textos seleccionados no solo son reales, sino también de reciente publicación (2013-2014). Algunos aluden a autoridades policiales y a tribunales españoles conocedores de las causas protagonistas de las noticias para fomentar un conocimiento pasivo de estos en su formación como traductores jurídicos. Otros recogen causas de gran repercusión mediática en España a fin de aumentar el bagaje sociocultural del alumnado, más allá de los horizontes de la ciencia jurídica.

La primera fase de la actividad consistiría en presentar los extractos de las noticias y, a continuación, se invitaría al alumnado a que, guiándose por el contexto, intentara descubrir el significado de las palabras marcadas en **negrita**. Dado que se trata de una actividad de calentamiento enmarcada en una propuesta comunicativa, la forma social idónea de trabajo sería la plenaria dirigida.

Leídos los textos, el profesor guiaría a los docentes en la deducción del significado de estas piezas léxicas y, por supuesto, en su localización dentro del proceso penal. Para ello, plantearía algunas preguntas orientativas: ¿a qué fase del procedimiento jurídico creéis que pertenecen estas figuras?, ¿son anteriores o posteriores a la celebración del juicio oral?, ¿qué autoridad se ocupa de las *detenciones*?, ¿y de dictaminar el ingreso en *prisión*?, ¿son las mismas en vuestro país?, ¿cuál sería la acción de *detener* y *detenido*?, ¿y el verbo para *arresto*?, ¿cómo se denominaría al individuo que ha sido *arrestado*?, ¿cómo denominaríais a la persona que se encuentra en *prisión* empleando como raíz parte de este mismo término?, ¿qué significa *preventiva*?, teniendo en cuenta vuestra lengua materna, ¿creéis que podemos sustituir este adjetivo por otro similar?, etc.

Seguidamente, finalizado el ejercicio, el docente, con las respuestas obtenidas de tales preguntas y para evitar unas eventuales traducciones literales de estos términos, podría elaborar en la pizarra una línea del tiempo (figura 4, anexo I). En esta, anotaría las figuras

jurídicas estudiadas y las asociaría a las autoridades y fases jurídico-penales pertinentes. A partir del esquema generado, el docente tendría que advertir al público meta, desde una perspectiva teórica y traductora, de la presencia de falsos amigos con respecto a su lengua materna y concienciarlo sobre las consecuencias legales que desencadenaría una mala traducción. Para ello, podría apoyarse en las explicaciones que ofreceremos en el apartado 4 de este artículo.

Posteriormente, se daría comienzo a la segunda parte de nuestra primera unidad didáctica: el almacenamiento. El *input* periodístico, las preguntas del ejercicio introductorio y la explicación teórica arriba citada ya habrían llevado al estudiante a la conclusión de que no existe una equivalencia jurídica y lingüística exacta entre las familias de falsos amigos analizadas en la *Reflexión teórica y contrastiva* de este artículo. Sin embargo, a fin de ayudar al alumnado a interiorizar mejor tal información, consideramos oportuno incluir también una nueva actividad de refuerzo (figura 5, anexo I).

Con esta, se pretende que los estudiantes utilicen esa falta de correspondencia entre sus dos lenguas de trabajo como herramienta para almacenar y consolidar el léxico aprendido, y poder elaborar en un futuro traducciones más cuidadas tanto desde una perspectiva lingüística y estilística como jurídica. Con el objetivo de que les resultara más fácil, se ha optado de nuevo por la filosofía de explotación del conocimiento previo para llegar al aprendizaje de los nuevos contenidos. Esto justifica que la actividad comprenda diversas referencias a su L1, así como al ordenamiento jurídico francés y que el texto con el que se trabaje cuente con un amplio abanico de exponentes lingüísticos propios de la lengua general y coloquial.

El ejercicio consistiría en que los alumnos, en parejas o tríos y basándose en las pistas recogidas de a) a f), completaran los espacios presentes en el diálogo con uno de los términos que aparecen en el siguiente recuadro. Para ayudar al alumnado en esta labor, resulta fundamental incluir enunciados contextualizados en una situación comunicativa verosímil. A nuestro juicio, este tradicional ejercicio de *drill* constituye un método muy efectivo para la interiorización del léxico. El estudiante no se limita a rellenar huecos, sino que va más allá: trata de deducir significados gracias al contexto y reflexiona sobre las cuestiones teóricas recogidas en las pistas.

Por otra parte, puesto que, por la multidisciplinariedad de sus encargos, la curiosidad del traductor debe ser insaciable, nos parecería óptimo que, de manera complementaria, el profesor aprovechara este *input* para llamar la atención en clase al respecto de la lengua coloquial. En el texto, a título orientativo, se han señalado en **negrita** algunos de estos elementos. Asimismo, también se podrían abordar superficialmente cuestiones socioculturales —los turnos conversacionales, el fenómeno social del cotilleo, etc.

Para concluir esta fase de almacenamiento, proponemos otra actividad destinada a la interiorización del significado de estas piezas léxicas (figura 6, anexo I). El ejercicio, por parejas o individual, consistiría en unir un elemento de cada columna para crear oraciones coherentes y cohesionadas. Más adelante, los alumnos deberían ordenar las oraciones que se hubieran generado para reconstruir la historia que esconden acerca de un personaje conocido español supuesto responsable de un delito hipotético. La elección de este personaje se realizaría deliberadamente por parte del profesor en función de cuáles fueran los intereses generales del grupo (musicales, culturales...) y de la actualidad (políticos, deportistas...) para introducir el tratamiento del componente sociocultural en el aula de manera transversal. En este caso, teniendo en consideración la fecha en la que se celebró

el XIII Encuentro Internacional del GERES, en el que presentamos este trabajo en calidad de comunicación, tomamos como ejemplo la figura del pequeño Nicolás.

Con posterioridad, si se creyera oportuno, se podría instar al alumnado a que tradujera a su lengua materna estas oraciones en el marco de un encargo de traducción concreto.

La última fase de esta primera propuesta didáctica está destinada al uso de estos falsos cognados y a la práctica de las destrezas orales y escritas (figura 7, anexo I). Con el fin de fomentar la escritura creativa y colaborativa, proponemos que, divididos en dos grupos, los alumnos inventaran una historia (o un diálogo) acerca de un determinado delincuente que cometiera el delito que ellos desearan. El diálogo, escrito en lengua general y representado más tarde ante el resto de la clase durante el tiempo estipulado por el docente, debería reflejar la fase de la privación de libertad del individuo y tendría que contar con una extensión máxima concreta, también pautada por el docente. Para que los dos grupos incluyeran en sus escritos y teatralizaciones las lexías que el profesor considerara que pudieran plantear mayores problemas a su grupo meta, el docente distribuiría al azar una ficha a cada miembro en la que figurara la unidad léxica que su personaje debiera enunciar en la teatralización y que, por supuesto, también aparecería en la historia por escrito. La ficha incluiría igualmente otras características del personaje en las que debería basarse el grupo para la composición de la historia. En función del número de participantes, nos encontraríamos con más o menos personajes: el narrador, el delincuente, el Juez de Instrucción, el funcionario de la prisión, la policía, los parientes del delincuente, etc.

Además, para añadir dificultad al ejercicio durante la representación, se podría proponer lo siguiente: cada vez que un miembro del equipo enunciara alguna de estas lexías referidas a la privación de libertad, todo el grupo debería dar un aplauso, levantar un brazo, saltar, etc. Si no lo hicieran todos los miembros del equipo, tendrían que ceder su turno al grupo siguiente, el cual comenzaría su representación hasta que alguno de los miembros cometiera dicho error. Ganaría, por tanto, el equipo que antes consiguiera representar por completo su historia.

Por último, para evitar que los alumnos pierdan el interés por los conocimientos abordados en el aula, es importante que estén ocupados durante toda la sesión. Por esta razón, además de escribir su historia y representarla, sería muy útil también que cada grupo elaborara un breve cuestionario de comprensión auditiva y respuestas cortas sobre su obra al que debería contestar el resto de alumnos durante su representación. El profesor daría las indicaciones oportunas para que todos los cuestionarios dispusieran del mismo número de preguntas y versaran sobre cuestiones concretas: los personajes, la trama, el vocabulario, la opinión personal... De esa manera, se fomentaría igualmente la escucha activa de todos los estudiantes durante cada una de las representaciones. Tras las dramatizaciones, se pondrían en común los resultados en el aula.

A modo de recapitulación, recuperaríamos la naturaleza periodística del *input* de la fase de introducción para proponer una tarea final (figura 8, anexo I): individualmente, cada alumno debería redactar una noticia breve sobre algún delito o delito grave en la que aparecieran los falsos amigos estudiados en esta unidad¹⁵⁰. El docente, por su parte, se encargaría, no solo de establecer las pautas del ejercicio —tiempo disponible para la redacción, extensión

¹⁵⁰ Se espera que los estudiantes conozcan las peculiaridades de este género, ya que en la formación de traductores es el género con el que se comienza la docencia. Esto contribuye a la explotación del componente afectivo y estratégico en el aula nuevamente.

máxima, etc.—, sino también de corregir las producciones de los alumnos. Por último, si se considerara oportuno, se podrían distribuir las noticias de manera aleatoria en el aula y que cada uno de los estudiantes tradujera la noticia de otro compañero. Para ello, cabría estipular las características propias de cada encargo de traducción (cliente, plazo, etc.). Esto podría llevarse a cabo a través de una negociación con los estudiantes y optar por un encargo general para todos los artículos o que, de manera previa a la corrección de las noticias y a su reparto aleatorio entre los alumnos, cada estudiante definiera un encargo para su texto que debería ser respetado por el compañero responsable de traducirlo.

En suma, esta unidad ilustra cómo los límites a veces un tanto difusos entre la lengua general y la de especialidad (MORENO FERNÁNDEZ, 2007: 58) permiten combinar en una única propuesta didáctica estas dos variedades de manera integradora. Con esta perspectiva, se pretende que el estudiante se sirva de los conocimientos de los que ya dispone en la lengua general como trampolín estratégico para la resolución de los problemas léxicos que plantea el campo semántico de la privación de libertad.

3.3.2. Las propiedades estilísticas de una sentencia penal

Figura 2: segunda propuesta

Objetivos generales	
Dotar al alumno de las herramientas pertinentes para reconocer y reproducir las propiedades estilísticas del lenguaje jurídico de las sentencias penales.	
Objetivos específicos	Contenidos léxicos
Proporcionar al estudiante los conocimientos pertinentes para reconocer las distintas partes de una sentencia penal. Dar al discente los recursos necesarios para expresar argumentos a favor y en contra del uso de anglicismos empleando el lenguaje de las sentencias penales. Proporcionar al alumnado los contenidos necesarios para detectar los errores más frecuentes en SJP 7/2014 ¹⁵¹ . Dotar al estudiante de los conocimientos pertinentes para traducir pasajes de SJP 7/2014 a su lengua materna. Ofrecer al alumno las herramientas oportunas para interpretar y reformular un mismo extracto de SJP 7/2014 en diferentes estilos de lengua. Familiarizar al discente con los elementos necesarios para parodiar el lenguaje propio de las sentencias penales. Dar al estudiante los recursos pertinentes para elaborar <i>el decálogo del buen traductor de sentencias penales</i> .	Vocabulario específico de la privación de libertad (tratado en sesiones previas)
Contenidos discursivos	Contenidos socioculturales (conocimiento pasivo)
La sentencia penal. El discurso argumentativo oral. El decálogo.	Las autoridades policiales y judiciales, los insultos.
Secuenciación	Volumen horario total
Actividad 1: 15 minutos aproximadamente. Actividad 2: 40 minutos aproximadamente.	4 horas aproximadamente. ¹⁵²

¹⁵¹ Referencia de la sentencia n°000046/2014 del Juzgado de lo Penal n° 2 de Pamplona/Iruña extraída del CENDOJ, buscador del Sistema de Jurisprudencia del Consejo General del Poder Judicial, en la que basaremos nuestra segunda propuesta didáctica. Disponible en el anexo II.

¹⁵² Tal y como ocurre con la primera propuesta, a esta estimación cabría añadir las horas consagradas a las actividades capacitadoras y/o suplementarias recogidas en la descripción de la unidad didáctica que sigue a continuación, así como el tiempo destinado a la corrección de los distintos ejercicios que integran la unidad didáctica.

Actividad 3: 40 minutos aproximadamente. Actividad 4: 15 minutos aproximadamente. Actividad 5: 15 minutos aproximadamente. Actividad 6: 20 minutos aproximadamente. Actividad 7: 50 minutos aproximadamente. Actividad 8: 20 minutos aproximadamente.	
--	--

Para la explotación de la sentencia nos decantamos por la metodología basada en el género. Así, en esta segunda unidad didáctica, disponible en el anexo I, se abordan distintas cuestiones propias de la enseñanza de las destrezas escritas: práctica de la lectura horizontal y vertical, deducción de las convenciones macroestructurales del género y análisis de sus rasgos estilísticos más relevantes.

Ahora bien, antes de comenzar a trabajar con la unidad didáctica, sería conveniente, como apuntábamos al comienzo de este apartado, que el profesor llevara a cabo una unidad previa destinada en exclusiva al tratamiento del léxico que los estudiantes desconocieran de SJP 7/2014, aunque no estuviera necesariamente vinculado con la privación de libertad. En la misma unidad, se podrían analizar incluso las secciones introductorias en las que se ofrecen las referencias correspondientes a la resolución y al tribunal conocedor de la causa, así como otros datos determinados por el buscador CENDOJ. Para ello, el docente dispondría de una amplia gama de alternativas metodológicas: explicaciones teóricas en las que se desglosaran las particularidades de cada término, ejercicios que invitaran a la activación de los mecanismos de inferencia de los estudiantes a través de la recepción de *input* de calidad, actividades capacitadoras de interiorización y automatización tradicionales que culminaran en una propuesta comunicativa más dinámica, etc.

A continuación, comenzaría nuestra unidad didáctica propiamente dicha. En primer lugar, nos centraríamos en el estudio de la macroestructura. Inspirados en una propuesta didáctica del manual *De ley* (CARBÓ MARRO & MORA SÁNCHEZ, 2012: 82-92), extraeríamos del texto algunos fragmentos representativos de una sección concreta del cuerpo de la sentencia —téngase en consideración la escasa dificultad estilística que plantean las secciones introductorias— y los desordenaríamos. Más tarde, pediríamos a los estudiantes que, por parejas, trataran de asociarlas a los títulos que se les proporcionarían (encabezamiento, antecedentes de hecho, hechos probados, fundamentos de Derecho y fallo o parte dispositiva). Por último, tendrían que ordenarlas según el orden en que aparecerían, a su juicio, en una sentencia real y en función de los conocimientos que poseyeran de Derecho francés. Para terminar, se analizaría de manera general en una plenaria dirigida el tipo de información que suele figurar en cada una: presentación de los datos del acusado, exposición de los hechos, etc. (actividad 1, unidad didáctica II, anexo I)

Más adelante, nos ocuparíamos de las cuestiones microestructurales. Puesto que nuestro máximo objetivo en esta fase de la unidad didáctica es que nuestros estudiantes dispongan de una visión clara de cuáles son las convenciones estilísticas más relevantes del género, nos parece que una manera muy ilustrativa de abordar esta cuestión es mediante la práctica de la lectura vertical en una actividad de índole lúdica. De este modo, a partir de un juego de mesa (figura 9, anexo I), podríamos proponer a los alumnos que, en grupos, para fomentar simultáneamente el trabajo en equipo y la competitividad, identificaran elementos de esta índole propios del lenguaje jurídico.

A raíz de este juego, se confeccionaría una tabla recapitulativa en la pizarra con todos los rasgos que se hubieran recabado durante la actividad. El juego seguiría este procedimiento: cada vez debería responder un miembro diferente del grupo al reto planteado en la casilla

en la que se hubiera caído. Al dar la respuesta, si esta fuera correcta, el alumno anotaría en la pizarra algunos ejemplos de SJP 7/2014 que reflejaran el rasgo al que aludiera la casilla. Si dicho estudiante no consiguiera encontrar en el texto ningún exponente de tal propiedad estilística, respondería un miembro del equipo contrario, que, por tanto, dispondría de un doble turno.

Una vez que los estudiantes hubieran completado la tabla con las respuestas obtenidas en el juego, se llevaría a cabo una puesta en común en la que se resolverían las dudas y se comentarían los exponentes obtenidos durante la búsqueda de muestras de lengua para cada casilla. Al terminar este coloquio, siempre en virtud del tratamiento del componente afectivo en el aula y en este caso, además, a fin de mejorar sus destrezas traductoras y su competencia estratégica, se solicitaría a los estudiantes que reflexionaran sobre el francés jurídico. Se trataría de que los discentes examinaran su propia L1 en busca de una posible equivalencia de acuerdo con los parámetros especificados en la tabla. Asimismo, si se dispusiera de tiempo, también podría ser de gran interés que se establecieran comparaciones entre el español general y este sublenguaje.

Analizadas las peculiaridades del español jurídico que aparecen en SJP 7/2014, recomendamos que, si los discentes no parecieran haberlas interiorizado, el docente elaborara actividades de corte tradicional (*drills* mecánicos y no mecánicos, *clozes* abiertos y cerrados, ejercicios de elección múltiple, etc.) y de índole comunicativa (diálogos, coloquios, dramatizaciones, etc.) para explotar cada uno de estos aspectos problemáticos. El primer tipo de actividades nos parece muy efectivo para reforzar los conocimientos adquiridos con el juego y estudiados en la tabla recapitulativa posterior, ya que contribuye a la automatización de las nociones. El segundo, sin embargo, pretende hacer del aula un espacio de interacción en el que los alumnos puedan interactuar como agentes sociales (CONSEJO DE EUROPA, 2001).

Así pues, si, por ejemplo, algunas construcciones presentes en el texto tales como *en aplicación de*, *atendiendo a* o *de conformidad con*, frecuentes en sentencias y otras resoluciones judiciales para fundamentar las decisiones tomadas, hubieran suscitado dudas entre los discentes, podríamos diseñar un ejercicio de elección múltiple en el que el estudiante, de manera individual, tuviera que tratar de encontrar la definición o un equivalente para cada ítem. Para esto, sería recomendable animar al alumnado a apoyarse en el contexto de la sentencia e incluir, además, dos o más distractores en cada caso.

En tanto que actividades comunicativas, aunque los anglicismos no constituyan una propiedad definitoria de SJP 7/2014, podría añadirse una actividad vinculada con estos, puesto que «el anglicismo, es decir, el préstamo o calco del inglés, es una de las fuentes más importantes de enriquecimiento de la lengua española del siglo XX y del XXI» (ALCARAZ VARÓ & HUGHES, 2002: 38) y también constituye un rasgo propio del lenguaje jurídico, como bien apuntan los mismos autores en dicha obra. Por eso, esta actividad pretende concienciar de nuevo al alumnado sobre los peligros de la traducción literal de algunos anglicismos en el universo jurídico. Pero, al mismo tiempo, aspira a hacerlos reflexionar acerca de la necesidad o no de apostar por los anglicismos en su oficio de traductores, tanto dentro como fuera de este campo de especialidad.

Para este ejercicio, dividiríamos a la clase en parejas o grupos y asignaríamos a cada uno de ellos un determinado participante del proceso penal de todos cuantos hubieran estudiado hasta la fase del procedimiento que nos ocupa: abogado, juez, traductor o intérprete jurado, etc. (figura 10, anexo I). El docente, que haría las veces de moderador, indicaría a cada pareja o grupo cuál sería su postura —defensa o crítica de los anglicismos— así como el

tiempo de que dispondrían para preparar sus discursos y enunciarlos, según la programación del curso y otros factores. Además, el debate se llevaría a cabo con una particularidad: los discursos deberían recoger el máximo número posible de rasgos estudiados hasta ahora sobre el lenguaje jurídico de las sentencias.

Se persigue, por tanto, que el alumnado defienda la corriente de pensamiento que se le haya adjudicado teniendo presente la profesión que se le haya asignado. Más allá de la práctica oral lúdica, el objetivo de esta actividad consiste en que, a raíz de un tema de interés para estos futuros profesionales de la traducción, los estudiantes estimulen su pensamiento crítico y se retroalimenten entre ellos acerca de determinadas prácticas traductorales al tiempo que interiorizan las propiedades estilísticas estudiadas.

Por último, puesto que nuestro público meta dispone de un buen conocimiento de la lengua de Cervantes, se podría asimismo explotar esta capacidad crítica en el marco de un ejercicio de detección de errores (figura 11, anexo I). Pues, como señalan ALCARAZ VARÓ & HUGHES (2002: 21-22), los documentos redactados en español jurídico incluyen diversos errores de carácter lingüístico, lo cual se refleja considerablemente en SJP 7/2014.

Así, a título ilustrativo de las incoherencias y de los errores ortotipográficos presentes en esta sentencia, destacamos la presencia de dobles espacios (*el nº NUM001, que estuvo en la cabaña*), de distintos criterios de abreviación (*LECrím.*), de puntos y comas separados de la palabra que los precede (*LECrím. ; Pedro Jesús , que*), de siglas con puntos (*D.N.I.*), de errores de acentuación (*Alcense con carácter inmediato las medidas cautelares*), etc. En lo que a la gramática se refiere, nos encontramos, por ejemplo, con gerundios con valor consecutivo (*quedando el valor de esa parte del atestado como equivalente*), galicismos (*a saber, la pena a imponer*), etc. En el caso concreto de nuestro público meta, podría ser asimismo de interés destacar en clase que no se han contemplado las nuevas recomendaciones ortográficas respecto a la acentuación del adverbio *solo* y de los pronombres demostrativos (RAE, 2010) ni tampoco acerca del empleo de las comillas francesas en lugar de las inglesas (*DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS*, 2005).

Para alumnos de estadios avanzados y familiarizados con este lenguaje de especialidad, esta caza del error puede sin lugar a dudas constituir una actividad atractiva que no solo consolide sus conocimientos, sino que contribuya al mismo tiempo al tratamiento del componente afectivo en el aula. El alumnado se congratulará del hecho de que ellos, en tanto que estudiantes de ELE, hayan sido capaces de enmendar errores cometidos por nativos cultos. Ahora bien, a pesar de que esta muestra de lengua, así como otras propias de este ámbito de especialidad cuenten con múltiples errores (ALCARAZ VARÓ & HUGHES, 2002: 21-22), es evidente que no debemos instar al alumnado a cometerlos en sus traducciones.

Por otra parte, para introducir un cambio de ritmo en el aula y dada la complejidad de este sublenguaje, tras haber analizado el componente formal de esta sentencia, se trabajaría con la comprensión del texto. En primer lugar, sería conveniente comenzar por una lectura progresiva; es decir, sección a sección. Primero, se leería en silencio de manera individual y, con posterioridad, en voz alta. Tras la lectura, el profesor plantearía una serie de preguntas destinadas a la comprensión que podrían llevarse a cabo en una plenaria dirigida o incluso mediante actividades individuales en las que se fomentara el uso de las Inteligencias Múltiples (GARDNER, 1983), cuya presencia en el universo de ELE es fundamental. Por ejemplo, se podría solicitar a los alumnos que relacionaran algunos pasajes del texto, complejos jurídica y lingüísticamente, con una serie de imágenes ilustrativas de parte de su contenido (figura 12, anexo I).

De igual modo, resultaría interesante plantear una actividad de competición en grupos, más dinámica, que consistiera en una adaptación del clásico *teléfono loco* (figura 13, anexo I). El profesor, por escrito, daría un fragmento del texto al primer alumno, quien tendría que reformularlo al siguiente estudiante usando un nivel de lengua culto. Este tendría que expresar esa misma idea en lengua coloquial y el último debería tratar de reformular lo que le hubiera llegado en español jurídico. Para ello, pediría la palabra al profesor y parafrasearía en voz alta el mensaje que hubiera recibido. El equipo que antes consiguiera terminar la cadena con un mayor grado de éxito en cuanto al parecido del mensaje con respecto al original, ganaría esta primera tanda. El ejercicio se podría repetir tantas veces como se considerara necesario con diferentes fragmentos y estilos de lengua, en función del número de estudiantes. Para que todos practicara todos los estilos, sería conveniente que fueran rotando en cada tanda.

Para terminar con esta ronda de actividades, antes de abordar la tarea final, sería muy útil para su futuro profesional que los estudiantes efectuaran una serie de traducciones directas de ciertos fragmentos del texto. Estos podrían ser aquellos que poseen figuras jurídicas relativas al campo semántico de la privación de libertad y estudiadas en la unidad anterior (*libertad provisional, prisión*) o aquellos que, según sus carencias o los resultados obtenidos en la actividad del juego de mesa, el docente considerara que fueran susceptibles de suponer una problemática especial para sus discentes. Sería deseable que esta tarea traductora se enmarcara nuevamente en un encargo de traducción concreto, tal y como se contempla en la unidad didáctica anterior.

Después de haber efectuado todas estas actividades capacitadoras, nuestros estudiantes ya dispondrían de los recursos lingüísticos necesarios para reconocer las convenciones del género. Por este motivo, la última actividad, de corte lúdico e inspirada en una propuesta que elaboramos para la clase de Destrezas orales del Máster en ELE que cursamos en la Universidad de Salamanca, consiste en la parodia de las convenciones lingüísticas y textuales de una sentencia penal (figura 14, anexo I). Para ello, se dividiría a la clase en dos grandes grupos. El profesor expondría únicamente los antecedentes de hecho de una sentencia real, a la que podría acceder a través del fondo documental CENDOJ, y cada grupo, en función de tales antecedentes, debería redactar una sentencia completa que contuviera las diferentes secciones tratadas en clase. Mas, puesto que estas suelen ser extensas, el docente podría limitar su extensión a un número concreto de caracteres. Además, con el propósito de fomentar la capacidad de autoaprendizaje del estudiante defendida por el MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001), sería interesante que primero se efectuara un breve borrador y que este fuera corregido por el profesor, según la dinámica de las marcas identificativas de CASSANY (1993), ya mencionadas, para su posterior revisión y corrección por cada grupo antes de la entrega del documento final. La versión final, al igual que el resto de actividades, podría ser evaluable o no, a juicio del profesor.

Durante el transcurso de la actividad, se solicitaría a los estudiantes que explotaran al máximo su creatividad para trabajar la ironía y la comicidad a través de esta parodia de la resolución pamplonesa. Así, por ejemplo, a la hora de explicitar los fundamentos de Derecho, los grupos dispondrían de total libertad para parodiar o inventar el contenido de los artículos del Código Penal e incluso podrían inventarse una fuente legislativa o doctrinal diferente. Como se puede intuir, una vez más, la elección de la parodia como recurso didáctico no es una cuestión azarosa. Consideramos, al contrario, que la parodia es un atractivo método de enseñanza de géneros textuales para estadios avanzados, puesto que llevar las características de un género a su extremo ayuda a su retención. Con la parodia, al exagerar las propiedades del género, los estudiantes podrían identificar en traducciones futuras con menores dificultades las principales propiedades estilísticas. Además, no

conviene olvidar que todo traductor es, ante todo, un escritor. Por consiguiente, en la didáctica de traductores, creemos oportuno brindarles la ocasión de fomentar la práctica de las competencias escritas en el marco de actividades que no estén exclusivamente orientadas a la traducción.

A fin de orientar al alumno en su aventura por el universo de la parodia, el profesor podría dar, antes de comenzar la actividad, una serie de indicaciones sobre cómo efectuarla: inventar el contenido de los artículos de la Constitución referenciados, escoger nombres cómicos para los actores (Aitor TILLA, Elena NITO...), etc. El alumnado sería libre, no obstante, de ajustarse a estas pautas o de dar rienda suelta a sus dotes creativos.

Una vez corregidas las dos sentencias, cada grupo elegiría a un portavoz para que leyera sus resoluciones en clase. Seguidamente, el profesor terminaría de leer la sentencia que se hubiera empleado como *input* al comienzo de la actividad para establecer las comparaciones pertinentes entre esta y las versiones de los alumnos. De esta manera, se observaría que, a pesar de que el contenido difiriera en cantidad, la forma macro y microestructural de los textos serían de gran parecido. Este fenómeno pondría de manifiesto que el alumnado habría interiorizado los rasgos estilísticos de estas resoluciones judiciales.

Para finalizar estos bloques didácticos, recomendamos igualmente que entre toda la clase se redactara, a título recapitulativo y en calidad de tarea final, *el decálogo del buen traductor de sentencias penales* (figura 15, anexo I) en el que se tratara de resumir qué aspectos aprendidos durante estas sesiones son imprescindibles para el desempeño de su futuro oficio.

Terminado el decálogo, sería conveniente que el profesorado distribuyera unas fichas de autoevaluación a los discentes en las que se les preguntara anónimamente sobre diversos aspectos: metodología empleada por el docente, efectividad de las actividades propuestas, dudas, etc. De este modo, el profesor podría no solo tomar consciencia de cuáles son sus puntos más fuertes y débiles, sino también del estilo de aprendizaje preferido por sus alumnos y del estadio en el que se encuentran. Por otro lado, el docente, por su parte, también podría efectuar su propia ficha de autoevaluación para mejorar sus habilidades didácticas.

4. REFLEXIÓN TEÓRICA Y CONTRASTIVA

En estas líneas, trataremos de acercar al lector desde una perspectiva teórica a la fase del procedimiento penal en la que se enmarca nuestra propuesta didáctica. Asimismo, explicaremos cuáles son los problemas con los que nuestros discentes podrían encontrarse al estudiar estas unidades didácticas en el aula.

En primer lugar, comenzaremos por el análisis y la explicación de las dificultades que, eventualmente, podrían plantear a nuestros alumnos los falsos amigos del campo semántico de la privación de libertad entre el español y el francés. Como nos hizo saber en sus clases durante nuestra formación como traductores en la Universidad de Alicante la filóloga, traductora y jurista María Luisa MUÑOZ MARTÍN, ya citada, cabe destacar que mientras que en España la detención se produce en una única fase, en Francia el detenido pasa por dos estadios diferentes: *l'arrestation* y *la garde à vue*. En francés, nos encontraríamos, por consiguiente, con las figuras jurídicas de *l'arrestation/arrêter/l'arrêté* y *la garde à vue/garder à vue/le gardé à vue*, frente a *la detención/detener/el detenido* en español.

Esta duplicidad francesa no entrañaría complejidad alguna para nuestros discentes, puesto que, dado que en español las dos etapas francesas se reducen a una única, la familia léxica también queda reducida. En consecuencia, en este caso, el auténtico problema léxico responde a la influencia del inglés, por un lado, y a la tentación de la traducción literal, por otro. En inglés, *arrest* significa *detención* (BLACK'S LAW DICTIONARY, 2009: 124) y podría dar lugar a confusión en nuestros discentes, quienes, conocedores probablemente de tal lengua, podrían asimismo traducir dicho término por *arresto* en lugar de por *detención*. Este falso amigo originaría una problemática notable, ya que en español *arresto*¹⁵³ equivale a la imposición de una pena o sanción consistente en una privación de libertad recaída tras la celebración de un juicio (ALCARAZ VARÓ & HUGHES, 2002: 38). Es decir, a diferencia de la *detención* y del término francés *arrestation*, si tradujera *arrestation* por *arresto*, el traductor podría incluso condenar al supuesto imputado sin la celebración del juicio pertinente. Esto es, lo despojaría, llegado el caso, por ejemplo, de su situación de imputado para tildarlo no solo de acusado y enjuiciado, sino también de culpable.

Si, tras esta detención, el juez encargado de la Instrucción considerara que el individuo, entre otros, fuera culpable, que no dispusiera de arraigo o que hubiera riesgo de fuga, dictaría *prisión preventiva* —o *provisional*— hasta la celebración del juicio. La figura de la *prisión preventiva* presentaría asimismo una especial dificultad para nuestro público meta francófono, puesto que en su L1 dispone de un aspecto formal —*détention provisoire*— (DICTIONNAIRE JURIDIQUE FR/ESP-ESP/FR, 2006: 1129) que bien podría asociarse con la figura española que hemos analizado con anterioridad: la *detención*. El parecido entre ambas podría ocasionar entonces consecuencias terribles en una traducción. Recordemos que la *detención* hace alusión a una medida de carácter más o menos inmediato a la comisión o al descubrimiento de la infracción penal, mientras que la *détention* —*provisoire*— ocurre una vez que ya ha intervenido el juez responsable de la Instrucción.

Esta última, equivalente en este contexto del término español *prisión* —*provisional* o *preventiva*— (DICTIONNAIRE JURIDIQUE FR/ESP-ESP/FR, 2006: 221), hace referencia exclusivamente a la figura jurídica; es decir, no se podrá emplear como sinónimo de *establecimiento penitenciario*, *cárcel* o *prisión*, ya que para ese concepto el francés cuenta con los términos *établissement pénitentiaire* (DICTIONNAIRE JURIDIQUE FR/ESP-ESP/FR, 2006: 274) y *prison* (DICTIONNAIRE JURIDIQUE FR/ESP-ESP/FR, 2006: 520).

Por fortuna para nuestros discentes, existe una mayor correspondencia entre las denominaciones referidas a dicho establecimiento penitenciario. De esta manera, como hemos indicado con anterioridad, en español empleamos *prisión* y en francés, *prison*. Aunque no ocurre así con *preso* y *prisonnier*. Pues, en este caso, el equivalente español para *prisonnier* es *preso*, y no *prisionero* (DICTIONNAIRE JURIDIQUE FR/ESP-ESP/FR, 2006: 1121). De nuevo, su parecido formal podría llevar a los alumnos a traducir *prisonnier* por *prisionero* en contextos penales. Esta traducción resultaría errónea porque *prisionero* designa, en efecto, al individuo que se halla preso, pero generalmente no por haber cometido un delito (DRAE, 2001).

Sin embargo, si hubiera lugar el caso contrario, es decir, si el juez no considerara, entre otros, que el individuo fuera culpable o peligroso, se dictaría entonces *libertad provisional* para el imputado hasta que se celebrara el juicio. En francés, la figura jurídica equivalente es la de *liberté provisoire* (DICTIONNAIRE JURIDIQUE FR/ESP-ESP/FR, 2006: 389), de modo que el estudiante podría llevar a cabo una transferencia positiva de la L1 a la L2. A pesar de

¹⁵³ En este trabajo, nos centraremos en la figura jurídica del arresto de fin de semana.

que estos dos últimos términos no supusieran falsos amigos, su tratamiento con el resto de figuras jurídicas del campo semántico de la privación de libertad que sí los plantean nos parece esencial para que el traductor dispusiera de una visión global de esta fase del procedimiento penal.

Una vez comentados los problemas léxicos referidos a la privación de libertad tratados en la primera unidad didáctica, nos ocuparemos de la reflexión acerca de los rasgos estilísticos propios de una sentencia penal redactada en español y susceptibles de ocasionar ciertas problemáticas a nuestro público aprendiente de ELE y traductor en ciernes.

Así pues, como bien señalan ALCARAZ VARÓ & HUGHES (2002: 21-115), el sublenguaje jurídico dispone de un amplio abanico de características muy bien definidas, que ilustraremos a continuación con algunos ejemplos extraídos de la sentencia SJP 7/2014. De este modo, en lo que al léxico se refiere, destacan, además de los rasgos citados en la *Introducción*, la presencia de adverbios acabados en *—mente* (*cautelamente; obviamente*) y una clara tendencia a la nominalización (*no procede hacer pronunciamiento alguno; producir una alteración*). De igual manera, en este sublenguaje, se observa una especial influencia de la Antigüedad Clásica en el lexicón: expresiones latinas (*ut supra; de plano*), prefijos latinos (*ab-; dis-; sub-*) y palabras de origen helénico (*Policía; económico; físico*). Asimismo, el español jurídico dispone de un gran número de arabismos y de voces e incluso giros sintácticos procedentes de fuentes modernas tales como el inglés o el francés, lengua de nuestro público meta y, por ende, especialmente importante (*a saber; pena a imponer*).

Según la misma obra de referencia, el español jurídico también emplea algunas lexías propias de otros tecnolectos (*audiovisual; ocular*), pertenecientes a la lengua general o de carácter semitécnico (*disponer; medida*), de ahí que nuestra propuesta didáctica cuente estratégicamente con una presencia considerable de la lengua general. Junto a estos elementos, como se puede comprobar en la sentencia en anejo, los juristas tienden a emplear construcciones estereotipadas que resultan redundantes desde una perspectiva léxica. Estructuras tales como *debo condenar y condeno* o bien *debo absolver y absuelvo* son habituales en los fallos de estas resoluciones judiciales.

Igualmente, como subrayan los mismos autores, no podemos olvidar que las sentencias albergan una amplia gama de estructuras tales como *a tenor de / atendiendo a / en congruencia con / de conformidad con*, cuyo tratamiento en el aula de EFE es indispensable. Téngase en cuenta que nuestro objetivo consiste en formar a futuros traductores cuyo bagaje jurídico debe alimentarse de manera paulatina y cuya formación lingüística en ambas lenguas debe llegar a ser excelsa para poder desempeñar su oficio correctamente.

Otros de los elementos estilísticos más significativos de estos textos, como también recogen Alcaraz Varó y Hughes en la ya referida obra, son el empleo del futuro imperfecto de subjuntivo *—ausente en SJP 7/2014—*, de la cláusula absoluta (*vistos los preceptos legales*) y de sintagmas nominales en los que el nombre va precedido de un adjetivo (*una reiterada jurisprudencia; la libre absolución*). Además, se abusa de manera contundente del gerundio (*habiendo sido parte Pedro Jesús; enlazando con esto último, y pasando a los hechos constitutivos del delito*) y de las oraciones en voz pasiva (*fueron remitidas; venía acusado*).

Estos dos últimos elementos son de especial interés en el marco de nuestro trabajo porque, en el francés general, su presencia se tolera mucho más que en la lengua meta del alumnado. Pero, aunque estos dos elementos, en nuestra opinión, empobrezcan el discurso y no seamos, pues, partidarios de su uso en el español general, deberíamos informar a nuestros discentes de que, sin embargo, constituyen signos distintivos del español jurídico.

Siempre según la obra arriba citada, además de revestirse de un marcado estilo barroco potenciado por la abundancia de la hipotaxis, es importante tener en consideración otros rasgos propios del discurso jurídico tales como la ambigüedad sintáctica (*los presentes autos [...] seguidos ante este Juzgado por amenazas e incendios con peligro para la vida o integridad física*), el uso particular que los juristas hacen de las mayúsculas (*Juez; Magistrado*), así como el predominio de la modalidad deóntica (*hemos de recordar; debo condenar*) y del modo autoritario (*Ilévese certificación; notifíquese*).

Para concluir, en lo que a la macroestructura textual se refiere, tras la sección introductoria de SJP 7/2014, en la que se incluyen las referencias pertinentes a la sentencia y otros detalles sobre el procedimiento y el órgano conocedor de la causa, encontramos una serie de partes bien diferenciadas. Por orden de aparición, hallamos el encabezamiento, los antecedentes de hecho, los hechos probados, los fundamentos de Derecho y, por último, el fallo (ALCARAZ VARÓ & HUGHES, 2002: 290-292), también denominado parte dispositiva.

5. CONCLUSIONES

Este artículo ha defendido con fervor que en la enseñanza de ELE el estudiante debe constituir siempre el corazón del proceso de aprendizaje. Por este motivo, la propuesta didáctica presentada confiere un protagonismo absoluto a las necesidades del estudiante, a sus conocimientos previos, a sus habilidades y a sus estrategias de aprendizaje. Se ha tratado de diseñar, pues, dos propuestas didácticas que respondan a las necesidades reales del público meta traductor en el marco de una metodología ecléctica.

Por tanto, los profesores de español jurídico, atendiendo a las recomendaciones del MCER (CONSEJO DE EUROPA, 2001), se limitarán a adoptar el papel de facilitadores del aprendizaje. Asimismo, la especificidad de los contenidos abordados explica la reivindicación presente a lo largo de todo el trabajo acerca de la necesidad de profesionalización y de especialización de tales docentes.

Por otra parte, las propuestas didácticas planteadas responden, a nuestro juicio, a las ambiciones y a los objetivos señalados. Hemos elaborado, por consiguiente, un material didáctico que ofrece una amplia gama de líneas de explotación y que tiene en consideración tanto el perfil traductor de nuestro público meta como su vertiente de aprendientes de EFE.

Estas unidades, por último, lejos de concebir el uso en el aula de la L1 del estudiante como un elemento negativo, ilustran desde una perspectiva estratégica cuán imprescindible resulta su lengua materna para efectuar análisis contrastivos entre códigos lingüísticos y sistemas jurídicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia EFE. 2014. 5 de abril. Cinco menores detenidos por acosar en Internet a un compañero de instituto. *La Vanguardia.com*, 5 de abril <<http://www.lavanguardia.com/sucesos/20140405/54405486158/cinco-menores-detenido-por-acosar-en-internet-a-dos-companeros-de-instituto.html>> (consultado el 3 de mayo de 2014).

ALCARAZ VARÓ, E. & HUGHES, B. 2002. *El español jurídico*. Barcelona: Editorial Ariel, 17-115 y 290-292.

ARAINFO | AGENCIA DE NOTICIAS D'ARAGÓN. 2014. Todos los detenidos del 22M están en libertad, excepto uno para el que se ha decretado prisión preventiva. *Arainfo | Agencia de Noticias d'Aragón*, 24 de marzo <<http://arainfo.org/2014/03/todos-los-detenido-del-22m-estan-en-libertad-excepto-uno-para-el-que-se-ha-decretado-prision-preventiva/>> (consultado el 25 de mayo de 2014).

CARBÓ MARRO, C. & MORA SÁNCHEZ, M.Á. 2012. *De ley*, Alcobendas. Madrid: SGEL, 82-92.

CASSANY i COMAS, D. 1993. *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

CASSANY i COMAS, D.; LUNA, M. & SANZ, G. 1998. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

CONSEJO DE EUROPA 2001. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>> (consultado el 14 de mayo de 2014).

E.M. 2013. Los jueces deciden si sustituyen penas de menos de dos años por arresto o multa. *ABC.es*, 16 de abril <<http://www.abc.es/espana/20130416/abci-prision-entras-antecedentes-201304161114.html>> (consultado el 25 de mayo de 2014).

GALÁN MAÑAS, A. 2009. *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

GARNER, B.A. (dir.). 2009. *Black's law dictionary*. Saint Paul, EE.UU.: WEST, a Thomson Reuters business, 124.

GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, J.M. 2010. «El español jurídico: propuesta didáctica orientada a la acción como base para un curso». *MarcoELE, revista de didáctica de ELE, nº 11* <http://marcoele.com/descargas/11/gutierrez_espanol-juridico.pdf> (consultado el 10 de febrero de 2014).

La Policía Nacional detiene a una persona con su coche repleto de artículos sustraídos. 2014. *Elperiòdic.com*, 1 de abril <http://www.elperiodic.com/alicante/noticias/294464_policia-nacional-detiene-persona-coche-repleto-articulos-sustraídos.html> (consultado el 5 de mayo de 2014).

Libertad provisional para el médico imputado por abusos sexuales. 2014. *Rtvc.es*, 13 de marzo <http://www2.rtv.es/noticias/libertad-provisional-para-el-m%C3%A9dico-imputado-por-abusos-sexuales-115400.aspx#.U1QHbvI_uJU> (consultado el 3 de mayo de 2014).

MARTÍN PERIS, E. (dir.) 2004. *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> (consultado el 26 de mayo de 2014).

MERLIN WALCH, O. 2006. *Dictionnaire juridique Français/Espagnol –Espagnol/Français*. París : Librairie Générale du droit et de jurisprudence, E.J.A, 221, 274, 389, 520, 1121 y 1129.

MORALES PASTOR, J.L. 2005. «La enseñanza del español jurídico» pp. 1165-1185. In SÁNCHEZ, J. y GARGALLO, I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Alcobendas, Madrid: SGEL, 1318.

MORENO FERNÁNDEZ, F. 2007. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (dir.). 2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes <http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf> (consultado el 25 de mayo de 2014).

MUÑOZ MARTÍN, M.L. Segundo cuatrimestre, curso 2009-2010. Traducción Jurídico-Administrativa B-A/A-B (I): francés-español/español-francés. *El Derecho Civil y su traducción*. Licenciatura en Traducción e Interpretación. Universidad de Alicante.

MUÑOZ MARTÍN, M.L. Primer cuatrimestre, 2011-2012. Traducción Jurídico-Administrativa B-A/A-B (II): francés-español/español-francés. *El proceso penal y su traducción*. Licenciatura en Traducción e Interpretación. Universidad de Alicante.

MUÑOZ MARTÍN, M.L. Segundo cuatrimestre, curso 2011-2012. Traducción Jurídico-Administrativa Avanzada B-A/A-B: francés-español/español-francés. *La Propiedad Intelectual, la Propiedad Industrial, los poderes, los contratos, los documentos cambiarios, y su traducción*. Licenciatura en Traducción e Interpretación. Universidad de Alicante.

PIXABAY. Imágenes gratuitas de alta calidad <<https://pixabay.com/>> (consultado el 12 de marzo de 2017)

QUINTERO, F. 2014. La petición de prórroga paraliza la entrada de Del Nido en prisión. *Marca.com*, 14 de febrero <<http://www.marca.com/2014/02/14/futbol/equipos/sevilla/1392371085.html>> (consultado el 3 de mayo de 2014).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>> (consultado el 27 de mayo de 2014).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. <<http://www.rae.es/diccionario-panhispanico-de-dudas>> (consultado el 28 de mayo de 2014).

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Principales novedades de la última edición de la Ortografía de la lengua española*. http://www.rae.es/sites/default/files/Principales_novedades_de_la_Ortografia_de_la_lengua_espanola.pdf> (consultado el 3 de junio de 2014).

SARCEVIC, S. 1997. *New approach to legal translation*. The Hage/London/Boston: Kluwer Law International.

SENTENCIA N° 000046/2014. 2014Pamplona/Iruña (España). Juzgado de lo Penal nº2. Consejo del Poder Judicial. *Buscador de Jurisprudencia (CENDOJ)*
<<http://www.poderjudicial.es/search/doAction?action=contentpdf&databasematch=AN&referencia=7002873&links=&optimize=20140326&publicinterface=true>> (consultado el 19 de mayo de 2014).

VALDERREY REÑONES, C. 2005. «¿Cómo ser un traductor jurídico competente? De la competencia temática». In GARCÍA GARCÍA, M.E.; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, A., KUNSCHAK, C.; SCARAMPI, P. (eds.). *Actas IV Jornadas Internacionales sobre la Formación y la Profesión del Traductor e Intérprete: Calidad y traducción. Perspectivas académicas y profesionales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid Ediciones.

VALDERREY REÑONES, C. 2004. *Análisis descriptivo de la traducción jurídica (francés-español)*. *Aportes para una mayor sistematización de su enseñanza*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

ANEXO I

1. Unidad didáctica I: los falsos cognados del campo semántico de la privación de libertad

Actividad 1. Lee con atención estos recortes de prensa española y reflexiona sobre estos aspectos:

- ¿Qué significan las palabras marcadas en **negrita**? Si no conoces su significado, apóyate en el contexto. ¡Te servirá de guía!
- ¿Cómo podríamos traducirlas al francés?
- ¿Podrías contestar a los bocadillos que aparecen en algunos de los textos? Si no, ¿en qué fuentes documentales podrías encontrar la respuesta?

Figura 3: material para la actividad 1

«La Policía Nacional ha **detenido** a cinco menores en Málaga, dos chicas y tres chicos, por acosar en clase y a través de las redes sociales a otros dos compañeros de instituto».

La Vanguardia, 5 de abril de 2014

«El **detenido**, una vez oído en declaración y terminadas las diligencias policiales, fue puesto a disposición judicial».

«Si en este caso, el juez de la Audiencia Provincial de Málaga dicta que la tonadillera Isabel Pantoja no debe entrar en prisión y se establece una pena sustitutiva, si no la cumpliese o la quebrantase, la pena de cárcel o de **arresto de fin de semana** inicialmente impuesta se ejecutará descontando, en su caso, la parte de tiempo que se haya cumplido, de acuerdo con las reglas de conversión respectivamente establecidas en los apartados precedentes».

ABC.es, 16 de abril de 2013

¿Sabes qué es la «Operación Malaya»?

¿Qué otros tribunales españoles conoces? ¿Y franceses?

«El expresidente del Sevilla, José María Del Nido, no ingresará en **prisión**, al menos hasta la semana que viene».

Marca.com, 14 de febrero de 2014

¿Conoces el «Caso Minutas»?

«El Juzgado de Primera Instancia e Instrucción nº1 de Los Llanos de Aridane ha dejado en **libertad provisional** con medida cautelar al detenido por su posible relación con delitos contra la libertad sexual».

Rtvc.es, 13 de marzo de 2014

¿Has oído hablar del 22M?

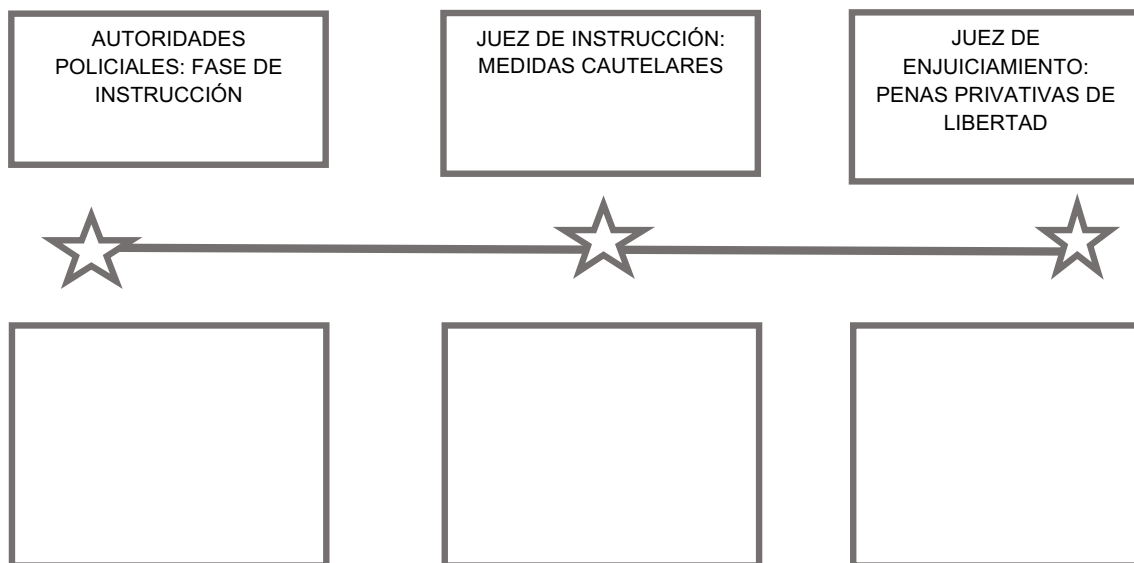
«Todos los detenidos del 22M están en libertad, excepto uno para el que se ha decretado **prisión preventiva**».

Arainfo.org, 24 de marzo de 2014

Actividad 2. Ahora que ya conocemos qué significan estos términos, vamos a tratar de situarlos dentro del proceso penal. Como sabes, tener consciencia de la fase del procedimiento penal en la que aparece una figura jurídica, es fundamental para encontrar un equivalente, si lo hubiera, en francés.

Aquí tienes tres fases diferentes del proceso penal español, así como algunos de los agentes y medidas que aparecen en las mismas. ¿Serías capaz de clasificar los términos en negrita del texto anterior en cada una de estas etapas? Seguro que sí, pero, ¡ten cuidado!: los falsos amigos están al acecho.

Figura 4: esquema de referencia para la actividad 2



Actividad 3. ¡Muy bien! Sigamos aprendiendo un poco más. Como has visto en la actividad anterior, la fase de la privación de libertad tiene más de un falso amigo. Por consiguiente, no siempre podemos dejarnos llevar por nuestra lengua materna cuando traduzcamos textos relacionados con el Derecho. Ahora bien, en algunas ocasiones, podemos utilizar nuestros conocimientos sobre Derecho francés para traducir desde o hacia el español.

Para comprobarlo, te proponemos una actividad muy sencilla: se trata de completar con las figuras jurídicas que aparecen en el recuadro gris el diálogo entre Laura y María, dos procuradoras. Antes de decantarte por una opción u otra, echa un vistazo al cuadro de pistas que aparece tras el diálogo. ¡Te servirá de ayuda! ¡Ah! Y, por supuesto, puede que en algún caso tengas que hacer algunas modificaciones formales (pasar de singular a plural, conjugar una forma verbal...). ¡A trabajar!

PRISIÓN – LIBERTAD PROVISIONAL – PRISIÓN PREVENTIVA – ARRESTO
– DETENER – PRESO

Laura y María son procuradoras. Están tomando un café a media mañana en casa de María mientras comparten anécdotas sobre el trabajo. Al cabo de un rato, Laura recuerda que tenía una noticia muy importante que dar a María sobre un antiguo compañero de Derecho.

Figura 5: diálogo de referencia para la actividad 3

— Por cierto, ¿se me ha olvidado contarte una cosa muy importante! ¿**A que no sabes qué?**
 — **Pues no, hija mía**, si no me lo dices, no lo sé. **Cuenta, cuenta, que me tienes en ascuas...**
 — **Pues que** el otro día me enteré de una cosa **muy fuerte**. Es sobre Javi, el chico que estudiaba con nosotras en la Facultad y que hace poco **se hizo** alcalde de un pueblo cerca de Madrid. ¿Te acuerdas de él?
 — **Claro, claro, claro** que me acuerdo. ¡¿**Qué me dices?! ¿Y eso?**
 — Al parecer, **andaba metido en líos de** corrupción, drogas, etc. Alguien **dio un chivatazo** y lo a) _____. El Juez de Instrucción decretó b) _____ hasta que se celebró el juicio el otro día. **Y nada**, lo declararon culpable, **según me han dicho**. Lo que no sé es cuál habrá sido la pena, aunque como siempre pareció haber **nacido con una flor en el culo**, seguro que al final tuvo suerte y solo lo condenaron a c) _____ de fin de semana y la d) _____, prácticamente, ni la verá.
 — ¡Madre mía! ¿De verdad? ¡**Quién lo diría!** No me lo imagino en la cárcel. No tiene pinta de e) _____, **con la cara de angelito que tiene...**
 — Pero eso no es todo: parece ser que su hermana también estaba imputada en la causa, ¿**sabes?** Pero bueno, a ella la pusieron en f) _____ y luego la absolvieron.
 — **Lo que yo te diga: unos nacen con estrella y otros, estrellados...**

PISTAS:

- a) En francés, este verbo corresponde a una figura jurídica que se divide en dos fases: *l'arrestation* y *la garde à vue*. En español, constituye una única fase.
- b) Esta medida se toma, por ejemplo, cuando el Juez de Instrucción considera que el detenido es el responsable de un delito grave hasta que tenga lugar el juicio oral.
- c) Es una condena impuesta tras la celebración de un juicio. Por su forma, este término jurídico se parece al término que se emplea en Derecho de vuestro país para aludir a la primera fase de la detención. Pero no son equivalentes.
- d) Se refiere al establecimiento penitenciario.
- e) El individuo que ha ingresado en la cárcel.
- f) Ocurre cuando el Juez de Instrucción considera, por ejemplo, que el imputado no es culpable ni peligroso ni incurre en un delito grave tipificado por el Código Penal. Se trata de una media previa a la celebración del juicio.

Actividad 4. En España, en los últimos meses, las supuestas peripecias de un joven, conocido popularmente con el nombre de «El pequeño Nicolás»¹⁵⁴, por distintos círculos políticos ha despertado el interés de la prensa. ¿Sabes quién es? No te olvides de que un buen traductor debe estar al día de la actualidad de los países con cuyas lenguas trabaja...

Pues bien, echémonos unas risas. Imaginemos que este tal Nicolás comete un delito. ¿Qué le ocurrirá? ¿Por qué estadios tendrá que pasar hasta que sea condenado o puesto en libertad? Para saber la respuesta, únicamente has de unir un elemento de cada columna con el fin de crear fases coherentes y cohesionadas. Después, trata de organizarlas por orden cronológico. ¡Recuerda que los deícticos pueden darte pistas!

¹⁵⁴ Matizamos que no se pretende en modo alguno denigrar a este personaje famoso. Se ha optado por este, como se explicaba en el comentario de la unidad didáctica, por su fama y actualidad. El objetivo es que los estudiantes trabajen el componente sociocultural con humor.

Figura 6: tabla de referencia para la actividad 4

A	B	C
Nicolás	es	no fue fácil detenerlo.
De modo que, ahora Nicolás	se prolongó hasta 72 horas,	libertad provisional.
Pero, la Policía asegura que, como el chico	decretó	que el Juez no hubiera decretado arresto de fin de semana para que su hijo no pasara tanto tiempo en prisión.
Efectuadas dichas diligencias y practicadas las pruebas, el Juez de Instrucción	dejar al joven Nicolás solo en calidad de arrestado	por la Policía tras cometer un delito.
Al enterarse de la noticia,	fue detenido	un preso más de la prisión de VilleFE.
Cuando finalmente consiguieron capturarlo, su detención	reclamaba	prisión preventiva/provisional para Nicolás.
Aunque el abogado	puesto que estaba muy unido a él, el padre se lamentaba de	no era una opción. No podía arrestarlo únicamente durante los fines de semana; debía privarlo de libertad absoluta.
Mas, para su Señoría,	se echó a correr en cuanto oyó las sirenas del coche,	ya que las diligencias policiales y judiciales se retrasaron más de lo previsto.

Actividad 5. ¡Vayamos con el último esfuerzo! Constituid grupos de 4¹⁵⁵ personas.

¿Ya lo tenéis? ¿Ya sabéis quién forma parte de cada grupo? ¡Perfecto! Ahora, imaginad que ya no sois traductores, sois actores. Trabajáis para una prestigiosa compañía española de teatro y vuestra próxima obra evoca la historia de un conocido delincuente. A continuación, vuestro profesor os repartirá fichas (una para cada miembro del grupo) como la que aparece tras este enunciado con los siguientes datos: el nombre del personaje, una figura jurídica relacionada con la privación de libertad y las características de ese personaje.

El ejercicio consiste en que, con la información que aparece en las fichas, representéis ante vuestros compañeros un pequeño *sketch* que ilustre la historia de este famoso delincuente. Cada uno de los componentes del grupo tendrá que mencionar en, al menos, una de sus intervenciones el término jurídico que se le ha asignado. Divertido, ¿no es así? Venga, ¿quién será el próximo Antonio Banderas o la próxima Penélope Cruz?

Figura 7: ejemplo de ficha para la actividad 5

DELINCUENTE	
•	Término: detención
•	Características del personaje:
▪	Es sobrino del agente que lo detuvo
▪	Tiene miedo a las serpientes
▪	Se considera inocente del delito

Actividad 6. ¡Qué actorazos estáis hechos! ¡Ahora ya tenemos todos los conocimientos necesarios para poder hacer el reto final: escribir, como lo hicieron en su día los autores de los textos periodísticos de la actividad 1, una noticia en la que aparezcan los falsos amigos estudiados en este bloque: detención, prisión preventiva, arrestar... Se trata de una noticia breve, de modo que no es necesario extenderse en exceso. Mas, no te olvides de que una

¹⁵⁵ Este número es meramente orientativo. El número de integrantes de cada grupo puede variar en función de las condiciones de trabajo.

buena noticia debe responder a una serie de preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, etc. ¡Hagámoslo como si fuéramos auténticos periodistas!

¿Quién ganará, en este caso, el Ondas al mejor periodista o a la mejor noticia?

2.Unidad didáctica II: las propiedades estilísticas de una sentencia penal

Actividad 1. Si queremos traducir una sentencia penal, es esencial que nos familiaricemos con sus convenciones de género, sus propiedades lingüísticas y estilísticas... Pero, en primer lugar, tenemos que conocer las distintas secciones que la conforman. Hoy trabajaremos con la sentencia nº000046/2014 del Juzgado de lo Penal nº 2 de Pamplona/Iruña a la que hemos podido acceder a través del CENDOJ, el buscador del Sistema de Jurisprudencia del Consejo General del Poder Judicial. Por cierto, anótate esta referencia documental, ya que te será de gran utilidad para encontrar textos paralelos en futuros encargos de traducción.

Por el momento, no dispondrás de la sentencia completa, sino que únicamente podrás trabajar con unos fragmentos de esta. Como ves, los fragmentos están desordenados, de tal modo que tienes que examinar su contenido para:

- a) Indicar si se trata del encabezamiento, los antecedentes de hecho, los hechos probados, los fundamentos de Derecho o el fallo.
- b) Clasificarlos según el orden en que, en tu opinión y de acuerdo con tus conocimientos de Derecho francés, deberían aparecer en una sentencia penal.

FRAGMENTO 1: _____.

Segundo. - Enlazando con esto último, y pasando a los hechos constitutivos del delito de incendio de que viene acusado Pedro Jesús, tampoco estimamos acreditado que esta persona fuera autora de los daños producidos por el fuego en una caseta de la familia de Borja el 22 de julio o en días inmediatamente anteriores, más allá de las razonables sospechas que se puedan albergar. Y ello por dos razones.

En primer lugar, ni siquiera ha quedado acreditado, con la prueba practicada en la vista oral, que es la que debe utilizarse para formar la convicción judicial, que el incendio en cuestión no fuera accidental. De los dos agentes de la Policía Foral que depusieron uno, el nº NUM001, que estuvo en la cabaña sacando las fotografías que obran a los ff. 26 y 27 de las actuaciones, dijo “no recordar el origen del fuego”, y el otro, el nº NUM002, ni siquiera estuvo en la caseta. Los autores del acta de inspección ocular documentada a los ff. 66 y ss., que hubieran podido, sin duda, aclarar esta cuestión, ni siquiera fueron propuestos como testigos, quedando el valor de esa parte del atestado como equivalente al de una mera denuncia, según reiterada jurisprudencia. (...)

FRAGMENTO 2: _____.

S E N T E N C I A N° 000046/2014

Que es pronunciada, en nombre de S.M. el Rey de España, en Pamplona/Iruña, a 4 de febrero de 2014, por el Ilmo. Sr. FRANCISCO GARCÍA ROMO, Magistrado-Juez del Juzgado de lo Penal Nº 2 de Pamplona/ Iruña, quien ha visto los presentes autos de Procedimiento Abreviado Nº 0000081/2012, seguidos ante este Juzgado por amenazas e incendios con peligro para la vida o integridad física, habiendo sido parte como acusado Pedro Jesús , con D.N.I. NUM000 , en situación de libertad provisional por esta causa,

representado por la Procuradora ALICIA FIDALGO ZUDAIRE y asistido por el Letrado DIEGO LUIS SÁNCHEZ ANTUÑA, y habiendo intervenido el Ministerio Fiscal en la representación que la Ley le otorga.

FRAGMENTO 3: _____.

Segundo. - En la mañana del día 16 de Borja encontró en su vehículo una nota escrita por el acusado que decía: "Chaval te doy un consejo, márchate de aquí".

Tercero. - El 22 de julio, cuando Borja acudió a una caseta de huerta sita en la finca antes indicada, utilizada habitualmente por él y propiedad de su tío León, la encontró quemada.

FRAGMENTO 4: _____.

Primero. - Las presentes actuaciones fueron remitidas a este Juzgado de lo Penal para su enjuiciamiento y fallo.

Segundo. - La vista oral se celebró en la forma recogida por la grabación audiovisual que figura unida a las actuaciones, cuyo contenido se da aquí por reproducido.

FRAGMENTO 5: _____.

Que debo condenar y condeno a Pedro Jesús como autor criminalmente responsable de un delito de amenazas no condicionales, ya definido, a las penas de **1 año de prisión**, con accesoria de inhabilitación especial para el derecho de sufragio pasivo durante el tiempo de la condena, **prohibición de aproximarse a Borja a una distancia inferior a los 100 metros durante un periodo de tiempo de 3 años** y **prohibición de comunicarse con dicha persona durante ese mismo periodo de tiempo**.

Actividad 2. ¡Bien hecho! Ya sabemos qué tipo de información podemos encontrar en cada sección de la sentencia penal. Pero, ¿de qué manera se expresa? En otras palabras, ¿qué recursos lingüísticos utiliza el juez para la redacción de una sentencia?

Para dar respuesta a esta pregunta, jugaremos, en grupos, a un juego de mesa. Cada vez lanzará el dado y responderá al reto planteado en la casilla que caiga un integrante diferente del grupo. Si la respuesta es correcta, anotará en la pizarra algunos ejemplos de la sentencia pamplonesa que reflejen el rasgo al que se refiere la casilla. Si la respuesta es incorrecta, el turno pasará al otro equipo, el cual dispondrá entonces de un doble turno.

El «corredor» estilístico



Un turno sin tirar.
Lo sentimos...



Si aciertas,
¡¡podrás ir a la
casilla que
quieras!!



Nombra a un
compañero de tu
equipo para que
responda en tu
lugar



¡No digas nada,
solo tira de
nuevo!

Figura 9: tablero de juego para la actividad 2



Actividad 3. En esta clase, estamos analizando el español jurídico propio de las sentencias penales para trabajar como traductores jurídicos en un futuro. Por eso, tenemos que saber expresarnos con corrección en nuestras lenguas de trabajo. En español, al igual que ocurre con tu lengua materna, los anglicismos están cobrando una especial importancia en los

últimos años. ¿Quién no ha oído hablar de *software*, *jogging*, *running*, etc.? En el español jurídico también podemos encontrar una gran diversidad de anglicismos, a pesar de que esta no sea una propiedad definitoria de la sentencia con la que estamos trabajando en estos momentos, tal y como hemos visto en la actividad anterior.

En tanto que traductores, estamos condenados a tomar decisiones de manera constante en el transcurso de nuestra profesión (equivalencias, transposiciones, traducciones literales, adaptaciones, paráfrasis...). Mas todas ellas deben estar bien argumentadas. Por eso, vamos a consagrar esta actividad a debatir sobre la pertinencia (o no) del uso de anglicismos en el español jurídico y, por tanto, en las traducciones de esta naturaleza.

Para ello, el profesor dará a cada estudiante una tarjeta similar a la que aparece aquí en la que se indicará el nombre de uno de los agentes que intervienen en el proceso penal (abogado, traductor, fiscal...) y su posición (a favor, en contra) con respecto al uso de anglicismos. A partir de ese momento, dispondréis de unos 15 minutos para la elaboración de argumentos que recojan el mayor número posible de rasgos estilísticos propios de sentencias penales. Se trata, pues, de expresarnos como si fuéramos una sentencia, tal y como ilustra este ejemplo:

Figura 10: ejemplo de tarjeta para el debate

Traductor e intérprete: en contra

Yo, XXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX, con DNI nºXXXXXXXX, habiendo estudiado la Licenciatura de Traducción e Interpretación y **ejerciendo actualmente** el oficio de traductora e intérprete jurada, **debo condenar y condeno** el uso de los anglicismos en la lengua española. Así, considero que, **de conformidad con lo expuesto** por los puristas de la lengua en el III Congreso Internacional del Español Sin Fronteras, **no procede hacer uso** de la lengua inglesa en aquellos contextos para los que el español disponga de un equivalente. Esa es mi opinión, **que pronuncio y firmo, en la hora y lugar** actuales. Si los presentes lo desearan, **cabe interponer recurso** frente a mi declaración **en un plazo máximo de 5 segundos**.

Actividad 4. ¡Vaya debate, eh! ¡Qué risas! Qué raro resulta cuando aplicamos convenciones escritas a la lengua oral, ¿verdad? Bueno, tenemos que continuar aprendiendo. En numerosas ocasiones, el traductor no solo traduce el texto, sino que también debe corregirlo (descuidos del autor, errores orto tipográficos, etc.). Esta sentencia no es una excepción, sino que contiene algún que otro error... ¿Te has fijado? ¿Has conseguido identificarlos cuando has leído el texto? Si no es así, ¡vamos a ello! Aquí tienes una tabla orientativa de clasificación de los errores que hay en esta sentencia para que puedas organizar mejor tu búsqueda

Figura 11: tabla de referencia para la actividad 4

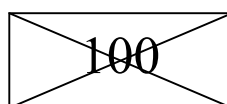
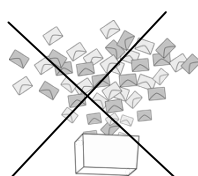
Dobles espacios	Criterios de abreviación diferentes	Siglas con puntos	Descuido de las reglas de acentuación	Gerundios con valor consecutivo	Galicismos

Actividad 5. ¡Perfecto! ¡Qué vista de lince! ¡No habéis dejado escapar ni un solo error! ¡Enhorabuena!

Ahora que ya sabemos cuáles son estas propiedades estilísticas, centrémonos en la comprensión del contenido de esta sentencia. En grupos, el profesor os repartirá dos hojas diferentes. Tal y como veis en este ejemplo, por un lado, tendréis algunos pasajes de la sentencia; por otro, una serie de imágenes que resumen el contenido de los mismos. El objetivo de la actividad consiste en que tratéis de unir cada fragmento con sus ilustraciones correspondientes. ¡Adelante!

Figura 12: ejemplo de texto y dibujos para la actividad 5

Que debo condenar y condeno a Pedro Jesús como autor criminalmente responsable de un delito de amenazas no condicionales, ya definido, a las penas de 1 año de prisión, con accesoria de inhabilitación especial para el derecho de sufragio pasivo durante el tiempo de la condena, prohibición de aproximarse a Borja a una distancia inferior a los 100 metros durante un periodo de tiempo de 3 años y prohibición de comunicarse con dicha persona durante ese mismo periodo de tiempo.



Actividad 6. ¡Seguimos trabajando! Ya conocemos las principales características estilísticas de una sentencia penal. Asimismo, hemos comprendido, gracias a la actividad anterior, el contenido de cada una de las secciones de la sentencia que estamos analizando. Así que ahora vamos a realizar una actividad en la que combinemos ambos aspectos. En primer lugar, hemos de formar grupos de 4¹⁵⁶ personas. El primer estudiante recibirá un papel en el que aparezca un fragmento de esta sentencia. Al oído, tendrá que reformular el mensaje de este fragmento en español culto a su compañero de al lado. Este, una vez recibido el mensaje, tendrá que hacer lo mismo, pero en lengua coloquial, al oído del siguiente compañero. Este último, cuando lo haya recibido, tendrá que levantar la mano y, una vez que el profesor le haya concedido la palabra, reexpresar ese mensaje en lenguaje jurídico.

¹⁵⁶ Este número es meramente orientativo. Los estilos de lengua y el número de integrantes de cada grupo pueden variar en función de las condiciones de trabajo.

Ganará, por tanto, aquel equipo que antes consiga finalizar la cadena y cuyo mensaje final se parezca más al de partida. Aquí tenéis un ejemplo:

Figura 13: ejemplo de texto para la actividad 6

FRAGMENTO ORIGINAL: El Sr. Pedro Jesús, por su parte, ha reconocido de plano la autoría de la nota amenazante recogida de su coche por el Sr. Borja el 16 de julio, así como el intento de agresión del día 24.

ALUMNO B: En cuanto a don Pedro Jesús, este ha reconocido por completo ser el autor de la nota en la que se amenazaba a don Borja a mediados de julio y que este se encontró en su coche. También asegura haber intentado agredirlo el día 24.

ALUMNO C: El tal Pedro Jesús ha cantado y ha dicho que fue él quien metió el miedo en el cuerpo al otro, al tal Borja, el 15 de julio. Pero también ha dicho que intentó pegarle una paliza el día 24.

ALUMNO D: Don Pedro Jesús ha confesado la autoría de la nota intimidatoria a don Borja, encontrada en el coche de este último el 16 de julio. Asimismo, ha reconocido el intento de agresión del día 24.

Actividad 7. ¡Bien hecho, chicos! Vamos con un último esfuerzo. En este caso, trabajaremos nuevamente en grupos. Vamos a dividirnos en dos grupos.

¿Ya tenéis los grupos? ¡Perfecto! En esta unidad, habéis sido traductores, actores, abogados, intérpretes, policías, delincuentes... Ahora seréis jueces. A continuación, vuestro profesor os leerá los antecedentes de hecho de una sentencia real. Con esa información, tendréis que recrear la sentencia entera (esto es, el encabezamiento, los antecedentes de hecho, los hechos probados, los fundamentos de derecho y la parte dispositiva). Se trata de que en esta redacción exageréis tanto como os sea posible las convenciones del género para que su lectura resulte graciosa. En otras palabras, vamos a parodiar este género textual creando nuestra propia sentencia con un máximo de 250 palabras.

Para ello, recordad que podéis inventaros el contenido de las fuentes legislativas, así como su nombre. También podéis utilizar apelativos graciosos para las partes que intervienen en el proceso. De igual modo, puede resultar interesante que el propio delito sea una tontería (estornudar en público, bostezar en clase de español...). Podéis utilizar esta tabla para que os sirva de guía.

Cuando hayáis terminado, leeremos la sentencia de cada grupo y las compararemos a la sentencial real. ¿Se parecerán?

¡Vamos, jueces, a luchar por que se respete la ley!

Figura 14: tabla orientativa para la actividad 7

ENCABEZAMIENTO
ANTECEDENTES DE HECHO
HECHOS PROBADOS
FUNDAMENTOS DE DERECHO
FALLO
ELEMENTOS PARODIABLES
Contenido del Código Penal Nombre de los protagonistas Tipo de delito Abuso de los gerundios Abundancia de expresiones latinas (podéis inventarlas vosotros mismos) Galicismos Etc.

Actividad 8. ¡Ya casi hemos terminado! Con todo lo aprendido, vamos a tratar de elaborar *el decálogo del buen traductor de sentencias penales*. Se trata de que, entre todos, señalemos aquello que, en nuestra opinión, es lo más importante a la hora de enfrentarse a la traducción de un texto jurídico de esta índole. Primero, en parejas, haréis una lluvia de ideas y, después, lo pondremos en común. Podéis ayudaros de esta tabla o bien crear una propia con otros aspectos.

Figura 15: guía para la elaboración del decálogo

Sobre el estilo	Sobre el contenido
Sobre el género textual	Sobre el léxico jurídico
Sobre la sintaxis	Sobre los errores
Sobre la formación del traductor	Sobre la propia tarea de traducción
Sobre la fase de documentación	Sobre el dominio de la L2

ANEXO II

En el presente anejo ofrecemos una copia de la sentencia explotada en la segunda propuesta didáctica. Hemos destacado en diversos colores algunas muestras de los distintos rasgos estilísticos que el docente podría comentar en la puesta en común que siguiera al ejercicio del juego de mesa. Este anejo hace, pues, las veces de guía de explotación para el profesor o, en otras palabras, ilustra una muestra de aquello que todo docente dispuesto a abordar esta actividad en el aula debería analizar en el *input* antes de llevar dicha actividad a clase.

LEYENDA

Abreviaciones

Construcciones frecuentes en el lenguaje jurídico-penal: locuciones, nombres compuestos, etc.

Deícticos

Expresiones latinas y algunas unidades lingüísticas derivadas de las lenguas clásicas

Figuras jurídicas estudiadas en la propuesta didáctica

Fragmentos introducidos por la conjunción «que» (subordinación)

Gerundios

Marcadores discursivos ordenadores de la información

Narrador: ¿quién o quiénes redactan la sentencia?

Oraciones en voz pasiva y participios que actúan como adjetivos

Períodos oracionales largos

Redundancia léxica y construcciones estereotipadas

Sintagmas nominales en los que los sustantivos son precedidos por adjetivos

Términos y estructuras sintácticas propias de la L1 del alumnado

Tono autoritario y modalidad deóntica: la obligación

Unidades lingüísticas procedentes de la lengua general, de otros tecnolectos o que son de uso en la lengua general con igual sentido y categoría gramatical o diferentes

Uso de mayúsculas

JUZGADO DE LO PENAL Nº 2 c/ San Roque, 4 - 6ª Planta Pamplona/Iruña

Teléfono: 848.42.41.90

Fax.: 848.42.42.86

C3001

Procedimiento Abreviado 0000988/2011 - 00

Sección: T1

Procedimiento: PROCEDIMIENTO ABREVIADO

Nº Procedimiento: 0000081/2012

NIG: 3109741220100002490

Resolución: Sentencia 000046/2014

Juzgado de Primera Instancia e Instrucción Nº 2 de Estella/Lizarra

S E N T E N C I A Nº 000046/2014

Que es pronunciada, en nombre de S.M. el Rey de España, en Pamplona/Iruña, a 4 de febrero de 2014, por el Ilmo. Sr. FRANCISCO GARCÍA ROMO, Magistrado-Juez del Juzgado de lo Penal Nº 2 de Pamplona/ Iruña, quien ha visto los presentes autos de Procedimiento Abreviado Nº 0000081/2012, seguidos ante este Juzgado por amenazas e incendios con peligro para la vida o integridad física, habiendo sido parte como acusado Pedro Jesús , con D.N.I. NUM000 , en situación de libertad provisional por esta causa, representado por la Procuradora ALICIA FIDALGO ZUDAIRE y asistido por el Letrado DIEGO LUIS SÁNCHEZ ANTUÑA, y habiendo intervenido el Ministerio Fiscal en la representación que la Ley le otorga.

ANTECEDENTES DE HECHO

Primero. - Las presentes actuaciones fueron remitidas a este Juzgado de lo

Penal para su enjuiciamiento y fallo.

Segundo. - La vista oral se celebró en la forma recogida por la grabación audiovisual que figura unida a las actuaciones, cuyo contenido se da aquí por reproducido.

1

HECHOS PROBADOS

Primero. - Sobre las 08.00 horas del día 15 de julio de 2010 el acusado en la presente causa, Pedro Jesús , mayor de edad y sin antecedentes penales computables a efectos de reincidencia, vio a un componente de su cuadrilla de amigos, Borja , saliendo de su domicilio, en la CALLE000 de Lodosa, acompañado de su novia, la cual había sido anteriormente compañera sentimental de Pedro Jesús , e increpó a la chica, llamándola "puta" y "zorra

Más tarde, esa misma mañana, el acusado se presentó en la finca en la que trabaja Borja, sita en el PARAJE000 "de Lodosa, se abalanzó sobre él, lo cogió del cuello, y, tras un forcejeo, le arrebató la azada que portaba, blandiendo la cual le dijo "te voy a matar".

Segundo. - En la mañana del día 16 de Borja encontró en su vehículo una nota escrita por el acusado que decía: "Chaval te doy un consejo, márchate de aquí".

Tercero. - El 22 de julio, cuando Borja acudió a una caseta de huerta sita en la finca antes indicada, utilizada habitualmente por él y propiedad de su tío León, la encontró quemada.

El coste de reparación ha sido presupuestado en 1.821 #.

Cuarto. - En la madrugada del 24 de julio, en la discoteca "Tic-Tac" de Lodosa, Pedro Jesús vio a Borja y corrió hacia él con intención de agredirlo, lo que no pudo hacer al huir el Sr. Borja.

FUNDAMENTOS DE DERECHO



Primero .- Al relato fáctico que antecede se ha llegado partiendo del derecho a la presunción de inocencia recogido en el art. 24 CE y la consiguiente necesidad de un mínimo de actividad probatoria de cargo practicada con todas las garantías procesales en el acto del juicio oral que desvirtúe dicha presunción.

2

La prueba de cargo fundamental en relación a lo sucedido los días 15, 16 y 24 de julio de 2010 viene dada por las declaraciones firmes, serias, coherentes y sostenidas en el tiempo de la víctima de los hechos, Borja, quien tanto ante la Policía Foral (f. 7) como en el Juzgado de Instrucción (f. 38) y finalmente en la vista oral relató las actuaciones intimidatorias y agresivas para con él del acusado, Pedro Jesús, que aparecen recogidas en los hechos probados 1º, 2º y

4º.

El Sr. Pedro Jesús, por su parte, ha reconocido de plano la autoría de la nota amenazante recogida de su coche por el Sr. Borja el 16 de julio, así como el intento de agresión del día 24. También ha reconocido que el día 15 insultó a la novia del Sr. Pedro Jesús y que posteriormente agarró a éste del cuello. Niega las amenazas de muerte con la azada, pero en este punto damos plena credibilidad a la versión de la víctima, por las razones expuestas en el párrafo precedente y por insertarse con toda lógica en el marco intimidatorio y agresivo generado por el acusado.

Sobre una última actuación amenazante recogida en el escrito de acusación del Ministerio Fiscal, situada temporalmente el 25 de julio y consistente en decirle al Sr. Borja “no te preocupes que tengo hoy, mañana y pasado para ir contra ti”, no existe prueba alguna, pues el Sr. Borja declaró en el juicio no recordar este episodio, y el Sr. Pedro Jesús se limitó a decir que “podía” ser cierto.

Segundo. - Enlazando con esto último, y pasando a los hechos constitutivos del delito de incendio de que viene acusado Pedro Jesús, tampoco estimamos acreditado que esta persona fuera autora de los daños producidos por el fuego en una caseta de la familia de Borja el

22 de julio o en días inmediatamente anteriores, más allá de las razonables sospechas que se puedan albergar. Y ello por dos razones.

En primer lugar, ni siquiera ha quedado acreditado, con la prueba practicada en la vista oral, que es la que debe utilizarse para formar la convicción judicial, que el incendio en cuestión no fuera accidental. De los dos agentes de la Policía Foral que depusieron uno, el nº NUM001, que estuvo en la cabaña sacando las fotografías que obran a los ff. 26 y 27 de las

actuaciones, dijo “no recordar el origen del fuego”, y el otro, el nº NUM002, ni

3

siquiera estuvo en la caseta. Los autores del acta de inspección ocular documentada a los ff. 66 y ss., que hubieran podido, sin duda, aclarar esta cuestión, ni siquiera fueron propuestos como testigos, quedando el valor de esa parte del atestado como equivalente al de una mera denuncia, según reiterada jurisprudencia.

En segundo lugar, aun cuando fuéramos por probado que el incendio fue intencionado, no existiría base para atribuir la autoría, con la certeza exigible en un proceso penal, al Sr. Pedro Jesús. Éste, que, como ya hemos visto, no ha tenido problema en reconocer la mayor parte de los hechos de que viene acusado, ha negado en todo momento haber ocasionado incendio alguno, y no existen testigos presenciales

ni vestigios biológicos que lo incriminen. La única prueba de cargo viene dada por el supuesto reconocimiento de autoría que habría efectuado el acusado ante dos agentes de la Policía Foral que acudieron a su domicilio a identificarlo tras las denuncias interpuestas por Borja y León.

En este punto hemos de recordar una reiterada jurisprudencia según la cual se admite la validez probatoria de la confesión extrajudicial, realizada, obviamente, sin asistencia de letrado y sin garantías procesales. Pero esta prueba ha de estar rodeada de una serie de garantías y cautelas, a saber: que sea debidamente incorporada al juicio oral y sometida a debate contradictorio con presencia de aquéllos ante quienes se realizó, de forma que las partes hayan podido interrogarlos sobre ese extremo, y que esté corroborada por otros elementos probatorios (SSTS 17 octubre 1992, 11 julio 2001, 2 octubre 2003 y 31 octubre 2007).

En este caso, ya hemos mencionado que no existen otros elementos probatorios, lo cual ya, de por sí, determinaría la insuficiencia de la confesión extrajudicial supuestamente efectuada por el Sr. Pedro Jesús

. Pero es que, además, ni siquiera la existencia misma de tal confesión está clara. De los dos arantes que hablaron con el acusado en su domicilio, que fueron los dos que declararon como testigos en el juicio, uno, el nº NUM002, manifestó no recordar si dijo algo sobre el incendio, lo cual no deja de ser sorprendente, si tenemos en cuenta que era el delito más grave de los que se sospechaba había cometido. En cuanto al otro, el nº NUM001, hizo

referencia a que el acusado había dicho que “sabía que no había nadie en

4

la cabaña, se había asegurado”, pero no pudo detallar palabras concretas que supusieran un reconocimiento explícito de la autoría del incendio.

Tercero. - Los hechos declarados probados en los ordinales 1º, 2º y 4º del relato fáctico son constitutivos de un delito de amenazas no condicionales tipificado y castigado en el art. 169.2º CP, del que, a tenor de lo dispuesto en los arts. 27 y 28.1 del citado cuerpo legal, hay que considerar responsable en concepto de autor material a Pedro Jesús. Concurren, en efecto, todos los elementos propios del delito de amenazas sancionado genéricamente en los arts. 169 a 171 CP, a saber (SSTS 26 febrero 1999 y 14 febrero 2003):

1) Una conducta del agente integrada por expresiones o actos idóneos para violentar el ánimo del sujeto pasivo, intimidándole con la conminación de un mal injusto, determinado y posible, de realización más o menos inmediata, y constitutivo, en el caso del art. 169 CP, de un delito de homicidio, lesiones, aborto, contra la libertad, torturas, contra la integridad moral, contra la libertad sexual, contra la intimidad, contra el honor, contra el patrimonio o contra el orden socioeconómico.

En el caso de autos, el acusado, en actuaciones sucesivas desarrolladas a lo largo de nueve días, insultó a la novia de Borja en presencia de éste; se abalanzó sobre el Sr. Borja, lo agarró del cuello y blandió ante él una azada mientras le decía “te voy a matar”; le dejó una nota escrita conminándole a marcharse del pueblo, y corrió hacia él con intención de agredirle en una discoteca, conductas con un potencial intimidador más que suficiente para producir una alteración en el ánimo de la víctima.

2) Que la expresión de dicho propósito por el agente sea seria, firme y creíble, atendiendo a las circunstancias concurrentes.

Así sucede en el supuesto de autos, atendiendo a la reiteración en el tiempo de las amenazas, a que el acusado pasó de las palabras a los hechos, con una agresión y el intento de otra, y a que sólo cesó en su actitud a raíz de la denuncia interpuesta por la víctima ante la Policía Foral.

3) Que estas mismas circunstancias, subjetivas y objetivas, doten a la conducta de la entidad suficiente como para merecer una contundente

5

repulsa social, que fundamente razonablemente el juicio de antijuricidad de la acción y su calificación como delictiva.

En este caso, la actuación desarrollada por el acusado en sucesivas etapas generó un marco intimidatorio grave, merecedor de su consideración como delito, y no como falta.

Cuarto .- En congruencia con lo expuesto en el fundamento jurídico 2º, procede decretar la libre absolución de Pedro Jesús en relación al delito de incendio de que venía acusado por el Ministerio Fiscal.

Quinto .- No concurren circunstancias modificativas de la responsabilidad criminal.

Sexto .- En cuanto a la pena a imponer, estimamos adecuada la de 1 año de prisión, valorando para eludir la pena mínima, ex art. 66.1.6ª CP, la intensidad y duración en el tiempo de las conductas coactivas y amenazantes desarrolladas.

También estimamos procedente, en aplicación del art. 57.1 CP, imponer las penas accesorias de prohibición de acercamiento a y comunicación con Borja que se indican en la parte dispositiva de esta sentencia. Cuestión en cualquier caso anecdótica, pues se declararán ya cumplidas, por abono de las medidas cautelares equivalentes adoptadas durante la instrucción de la causa.

Séptimo .- No procede hacer pronunciamiento alguno en materia de responsabilidad civil.

Octavo .- De conformidad con los arts. 123 CP y 240 LECrim., procede imponer al condenado el abono de la mitad de las costas del juicio, y declarar de oficio la otra mitad.

Vistos los preceptos legales citados y demás de general y pertinente aplicación,

6

FALLO

Debe condenar y condena a Pedro Jesús como autor criminalmente responsable de un delito de amenazas no condicionales, ya definido, a las penas de 1 año de prisión, con accesoria de inhabilitación especial para el derecho de sufragio pasivo durante el tiempo de la condena, prohibición de aproximarse a Borja a una distancia inferior a los 100 metros durante un periodo de tiempo de 3 años y prohibición de comunicarse con dicha persona durante ese mismo periodo de tiempo.

Asimismo, debo absolver y absuelvo a Pedro Jesús del delito de incendio de que venía acusado.

Se impone al condenado el abono de la mitad de las costas del juicio, y se declara de oficio la otra mitad. Alcense con carácter inmediato las medidas cautelares adoptadas en el auto del Juzgado de 1ª instancia

e Instrucción nº 2 de Estella/Lizarraga de 27 de julio de 2010.

Para el cumplimiento de la pena impuesta podrá ser de abono el tiempo que el/los condenado/s haya/n permanecido cautelarmente privado/s de libertad por esta causa.

Lévese certificación de la presente Sentencia a los autos principales y notifíquese al Ministerio Fiscal y a las partes con expresión del recurso de apelación que cabe interponer frente a la misma ante este Juzgado dentro de los DIEZ DIAS siguientes al de su notificación, correspondiendo el conocimiento del recurso a la Audiencia Provincial de Navarra. El/los acusado/s juzgado/s en ausencia podrá/n recurrir la Sentencia en anulación con iguales requisitos que los previstos para el recurso de apelación una vez que le/s sea notificada personalmente.

Lo que pronuncio, ordeno y firmo, juzgando definitivamente en la instancia por esta Sentencia, en lugar y fecha "ut supra".

Carolina EGÚSQUIZA. Diseño de tareas para fomentar la comunicación intercultural en un Curso Online Masivo Abierto de Español de Negocios

University of Antwerp
Rotterdam University of Applied Sciences
cdegusquiza@gmail.com

Resumen:

El objetivo de este artículo es presentar nuestra investigación actual sobre el diseño de tareas para estimular la comunicación intercultural en un curso de Español de Negocios (ENE) tipo Curso Online Masivo Abierto (MOOC en sus siglas inglesas). Para dicho estudio, estudiantes de diferentes orígenes e instituciones participarán en un intercambio lingüístico y cultural en un entorno de aprendizaje virtual tipo MOOC, equipado con herramientas de comunicación en línea.

Palabras clave:

Español de los negocios, MOOC.

Résumé :

L'objectif de cet article est de présenter notre recherche actuelle sur la mise en place de tâches dans le but de stimuler la communication interculturelle dans un cours d'espagnol des affaires, de type Cours Online Massif Ouvert (MOOC en anglais). Plusieurs étudiants d'origine différente appartenant à des institutions différentes participeront à un échange linguistique et culturel dans un environnement d'apprentissage virtuel de type MOOC équipé avec des outils de communication en ligne.

Mots-clés :

Espagnol des affaires, MOOC.

1. INTRODUCCIÓN

«La comunicación en lenguas extranjeras» y «la conciencia y expresión culturales» se definen como dos de las ocho competencias claves para el aprendizaje permanente (*lifelong learning*) en la sociedad del conocimiento, necesarias para «la realización y el desarrollo personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo» en el siglo 21¹⁵⁷ (COMISIÓN EUROPEA, 2012: 6).

Las universidades son un lugar lógico donde los estudiantes pueden practicar y fortalecer una variedad de habilidades y competencias para jugar un papel significativo en la sociedad (FLAMIA y SADRI, 2009). En este contexto, el concepto de la interculturalidad se ha convertido en un

¹⁵⁷ Mi traducción.

componente esencial de la enseñanza de idiomas y del proceso de aprendizaje (DERVIN, 2010: 158).

La competencia intercultural, que es el resultado esperado de la inserción de la interculturalidad en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, es una competencia vital en nuestro mundo contemporáneo, especialmente (pero no exclusivamente) para los especialistas involucrados en la mediación entre personas (diplomáticos, profesores de idiomas, consultores, periodistas, traductores...)¹⁵⁸.

A su vez, la interculturalidad implica la integración de «el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) (MCER, 2001: 101).

El objetivo de este artículo es presentar nuestra investigación actual sobre el diseño de tareas para estimular la comunicación intercultural en un curso de Español de Negocios (ENE) tipo Curso Online Masivo Abierto (MOOC en sus siglas inglesas). Para dicho estudio, estudiantes de diferentes orígenes e instituciones participarán en un intercambio lingüístico y cultural en un entorno de aprendizaje virtual tipo MOOC, equipado con herramientas de comunicación en línea. Tal como se presentó en el último encuentro del GERES del 2015, vamos a describir el fundamento, los objetivos y la metodología del presente estudio.

2. CURSOS DE ENE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN CONTEXTO GLOBALIZADO

La «globalización cambia las condiciones en las cuales el aprendizaje de lenguas y la enseñanza de lenguas se llevan a cabo»¹⁵⁹ (BLOQUE & CAMERON 2002, 1-2). Los cursos y programas de idiomas extranjeros se han vuelto un componente significativo de otras disciplinas, en forma de cursos de Lenguas para Fines Específicos (LSP en sus siglas inglesas). Por ejemplo, numerosos programas universitarios actuales de Administración de Empresas y Negocios Internacionales ofrecen un componente LSP obligatorio, cuyo objetivo es que el estudiante domine una o más lenguas extranjeras.

En su trayectoria, el campo LSP se ha asociado principalmente con objetivos prácticos y comunicativos del aprendizaje de lenguas, para ser utilizados en contextos profesionales. Según HUCKIN (2003: 4-5), lo que diferencia el campo de LSP del campo de la enseñanza de lengua general es:

su enfoque en usos específicos y propósitos determinados de la lengua. No el lenguaje en sí mismo, sino más bien, usos particulares de la lengua con fines particulares. Se asume que el aprendiz está estudiando una lengua con una determinada necesidad práctica; el diseñador curricular utiliza el análisis de necesidades para determinar qué características particulares de la lengua objeto de estudio deben ser enseñadas; y el profesor de lenguas se centra en esas características.

¹⁵⁸ Mi traducción.

¹⁵⁹ Mi traducción.

La comunicación intercultural se ha convertido en una habilidad clave para todos los empleados (HARRIS *et al.*, 2004). Por lo tanto, la necesidad de aumentar la conciencia cultural y de integrar la formación intercultural en contextos de aprendizaje LSP ha cobrado fuerza en la última década. ARNÓ MACIÀ y RUEDA-RAMOS (2011), defienden que los cursos LSP contribuyen a fortalecer las competencias globales, desde una perspectiva amplia, humanista, intercultural, social y ética. Las publicaciones de Michael BYRAM han sido las más difundidas en este campo. Ha sugerido definiciones, objetivos, modelos y alternativas de evaluación para integrar la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. El papel de la comunicación intercultural en el ámbito empresarial y la comunicación corporativa se han convertido en objeto de investigación prolífica e interdisciplinaria de diferentes campos como la lingüística, LSP, comunicación corporativa, teoría de la comunicación, etc. (HARVEY, 2002). STADLER (2011) presenta una serie de ejemplos en los cuales empresarios y estudiantes de intercambio con un dominio razonable o alto de una lengua extranjera, experimentaron dificultades y conflictos en su actividad internacional debido a desajustes sociales y culturales. Por otro lado, la falta de formación cultural e intercultural conduce al reforzamiento de ciertos conceptos erróneos y visiones estereotipadas de personas y culturas extranjeras (en STADLER, 2011: 263).

En la práctica, los objetivos para fortalecer la Competencia Intercultural (CI), y aún más, su evaluación y el desarrollo de materiales apropiados para su tratamiento, siguen siendo un desafío y a la vez una tarea desconocida que muchos profesores no son capaces de incorporar en sus prácticas (STADLER, 2011). DERVIN (2010) explica que, a pesar de las publicaciones y los proyectos establecidos por el Consejo Europeo en materia de internacionalización e interculturalidad, la CI no ha sido plenamente integrada en la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior. Añade que esto podría tener que ver con las «tradiciones filológicas», la 'libertad académica' y los propios intereses de investigación del personal académico y que en los casos en los cuales el tratamiento de la CI está integrado en el plan de estudios, los profesores y los estudiantes aún pueden compartir interpretaciones ambiguas en cuanto a las implicaciones de la CI en el currículum. Los profesores de lenguas, por lo tanto, tienen que estar equipados con los conocimientos, habilidades y competencias para integrar con eficacia la CI dentro de los contextos de aprendizaje de lenguas.

CASSANY (2003) hace una clara distinción entre los cursos de Español para Fines Específicos que se ofrecen dentro de una institución o universidad y dentro de un contexto profesional como una organización privada o pública donde los empleados se capacitan en la lengua de su contexto profesional en particular. Ciertamente, las organizaciones adaptan dichos cursos de lenguas para satisfacer las necesidades específicas de sus empleados. En este contexto, es imposible encontrar manuales y materiales didácticos en el mercado que cumplan las necesidades específicas de los grupos meta. En general, la falta de metodologías comunes y de material y manuales enfocados a distintos grupos meta constituye uno de los principales retos en el campo de LSP (BUYSE, 2011; GALOVÁ, 2007; VARELA MÉNDEZ, 2007; BALTEIRO, 2007; CASSANY, 2003). Los cursos universitarios, por el contrario, se basan en un enfoque más generalizado de cada lenguaje especializado, en otras palabras, un enfoque más generalizado de la enseñanza de ENE, por ejemplo, como se refleja en los manuales de español profesional existentes (CASSANY, 2003).

El análisis de VANGEHUCHTEN (2013) de cinco manuales de ENE publicados entre 2006 y 2009 revela su enfoque bastante limitado e implícito a la hora de tratar temas interculturales, en

algunos casos ausente en los objetivos y el prólogo del manual. Además, la mayoría de manuales están restringidos a un punto de vista exclusivamente español, dejando de lado los estilos de negociación y comunicación comercial de América Latina. Además, un estudio realizado por AGDANLI (2013) revela que más del 80 % de los componentes culturales tratados en varios manuales de ENE no son significativos ni relevantes para estimular y formar la capacidad intercultural del estudiante. Por lo tanto, se necesitan recursos adicionales y materiales de apoyo para cumplir con este propósito específico.

Con todo esto en mente, los cursos de ENE deben ser rediseñados para mantener su relevancia en los programas universitarios actuales de administración y gestión internacional y en las futuras carreras profesionales de los estudiantes (VANEGHUCHTEN, 2014). Un enfoque que integra contenidos lingüísticos, (inter)culturales e interdisciplinarios en los cursos de ENE podría ser una solución válida. El diseño de módulos flexibles, en línea, con tareas comunicativas interculturales podría satisfacer esta necesidad específica en los cursos de ENE presenciales o virtuales, ya que ofrecería a los estudiantes la oportunidad de explorar el contenido intercultural y de entablar una conversación con estudiantes de diferentes orígenes que toman un curso similar.

3. LOS CURSOS ONLINE MASIVOS ABIERTOS: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Los MOOCs son un fenómeno emergente para la enseñanza y el aprendizaje en línea en la educación superior formal, el aprendizaje permanente y la educación no formal (BÁRCENA y MARTÍN MONJE, 2014). Los MOOCs han evolucionado del concepto de los Recursos Educativos Abiertos (REA), que son materiales de enseñanza y aprendizaje gratis y libres de acceso en la web. Desde que el *New York Times* declaró el 2012 como «El Año del MOOC» (PAPPANO, 2012), el número de instituciones que lanzaron sus primeros MOOCs ha crecido enormemente. La metodología de dichos cursos se centra en el estudiante. El estudiante posee un «papel protagonista» (BÁRCENA & MONJE, 2014), puede dar prioridad a ciertas actividades, decidir qué contenidos necesita aprender y determinar su propio horario y estructura para la ejecución del curso (HAUG *et al.*, 2014).

Los *Language MOOCs* o LMOOCs son cursos en línea para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras que se ajustan a los principios de un MOOC en términos de accesibilidad y participación abierta ilimitada (BÁRCENA & MONJE, 2014). Los MOOCs se han clasificado principalmente en cMOOCs o MOOCs «conectivistas» (DOWNES, 2008) y xMOOCs. LANE (2012) ha adoptado otro modelo de clasificación de los MOOCs: según su estructura basada en la red (*network-based*), basada en tareas (*task-based*) y basada en el contenido (*content-based*). Según esta clasificación, cada tipo de MOOC tiene un objetivo principal: conexiones en la red, tareas o contenido. En los *network-based MOOCs*, «el objetivo no es en sí el contenido o la adquisición de competencias, pero la conversación, el conocimiento socialmente construido, [la exploración], y el estar expuesto al entorno de aprendizaje de la web abierta»¹⁶⁰ (mi traducción; LANE, 2012). Esta idea surge a partir del enfoque de aprendizaje conectivista de DOWNES. Los MOOCs basados en tareas se centran en competencias y los estudiantes tienen que completar ciertas tareas o tipos de trabajo. El aprendizaje en comunidad es esencial, pero no es el objetivo principal. Este enfoque combina pedagogías instructivistas y constructivistas. Los MOOCs

¹⁶⁰ Mi traducción.

basados en el contenido siguen un enfoque instructivista. Estos cursos tienen inscripciones masivas y resultan ser bastante comerciales (catedráticos de gran prestigio, universidades reconocidas, difusión por los medios de comunicación). Aquí, se da prioridad a la adquisición de contenidos y se opta por evaluaciones tradicionales y automatizadas (LANE, 2012).

Por un lado, los MOOC son una oportunidad para que el profesor de lenguas pueda aplicar sus conocimientos pedagógicos del aprendizaje de lenguas, así como de la enseñanza en línea, en especial los éxitos y fracasos de MOOCs anteriores (SOKOLIK, 2014). Los LMOOCs ofrecen la oportunidad de 1/ interactuar con otros estudiantes, expertos de la lengua y hablantes nativos, lo cual podría acelerar el proceso de aprendizaje de la lengua meta (MOREINA & MOTA, 2014; LEE, 2014), 2/ obtener información individualizada (LEE, 2014; RUBIO, 2014), 3/ desarrollar la alfabetización digital a través de las prácticas digitales autónomas (ÁLVAREZ, 2014), y 4/ desarrollar competencias productivas e interactivas (LEE, 2014). Además, ÁLVAREZ (2014) sugiere que el número masivo de estudiantes podría ayudar a fomentar el debate y la reflexión crítica sobre los valores humanos y los aspectos lingüísticos e (inter)culturales del aprendizaje de lenguas.

Por otro lado, los MOOCs han sido criticados por haber sido principalmente iniciativas de universidades «elitistas» que atraen a personas motivadas con educación previa (COLPAERT, 2014), por sus altas tasas de deserción, el masivo número de participantes, la heterogeneidad de los estudiantes (BÁRCENA, *et al.*, 2014), y las dificultades técnicas con la que los estudiantes se enfrentan (BEAVEN *et al.*, 2015). Además, la mayoría de las plataformas no están diseñadas para ofrecer las distintas herramientas de comunicación necesarias para el aprendizaje de lenguas, incluso las funcionalidades más básicas (COLPAERT, 2014; SOKOLIK, 2014), las funcionalidades que facilitan la práctica de destrezas orales son limitadas (LEE, 2013) y finalmente, los LMOOCs no están diseñados para promover experiencias de aprendizaje colaborativo (MOREIRA TEIXEIRA & MOTA, 2014). COLPAERT (2014) afirma que «el diseño de los LMOOCs y los MOOCs en general refleja principalmente el diseño de la herramienta utilizada, asumiendo un cierto modelo de aprendizaje y enseñanza aplicable a escala mundial. No hay adaptación a la materia, y mucho menos al grupo de usuarios meta». En otras palabras, en muchos casos se utiliza una sola plataforma MOOC para ofrecer cursos en todas las materias, sin diferenciación alguna en el diseño y las funcionalidades necesarias según la disciplina.

Después de todo, ¿sería un curso de una lengua extranjera el mejor candidato para un MOOC? ¿Qué funcionalidades debe ofrecer un LMOOC? ¿Cómo seleccionamos la plataforma más adecuada para implementar un LMOOC? De hecho, las plataformas MOOC más populares como Coursera y EdX no ofrecían MOOCs de aprendizaje de idiomas en su inicio. Hasta ahora, su oferta de cursos de lenguas extranjeras es mínima, en comparación con otras áreas como la informática y el *e-learning* (BÁRCENA *et al.*, 2013). Estos autores distinguen los LMOOCs de los cursos que se centran en ciertos conocimientos lingüísticos pero que no están destinados necesariamente al aprendiente de una lengua extranjera, como, por ejemplo, *Fundamentos de la Escritura en Español* del Tecnológico de Monterrey, ofrecido por Coursera y *Introduction to Public Speaking* de la Universidad de Washington ofrecido por EdX. El grupo meta se indica normalmente en los objetivos del curso o en la página o video de presentación del curso. El curso *Essentials for English Speeches and Presentations* de la Universidad de Pekín ofrecido por Coursera es un LMOOC ya que se indica claramente que está destinado a estudiantes chinos aprendientes del inglés y los idiomas de instrucción son el inglés y el chino.

En breve, un curso de una lengua extranjera no vendría a ser el mejor candidato para llevar a cabo un MOOC en cualquier plataforma de aprendizaje en línea generalizada o *Learning Management System* (LMS). Con esto en mente, como indica PERNÍAS (2013), no hay una plataforma que sea «mejor» sino que hay plataformas que son más «adecuadas» que otras, por razones particulares. Como SIEMENS (2012) afirma, los MOOCs son básicamente plataformas, por lo cual «el valor de los MOOCs no lo constituyen los MOOCs en sí, sino más bien la plétora de nuevas innovaciones y servicios añadidos que se pueden desarrollar cuando los MOOCs son vistos como una plataforma»¹⁶¹. En otras palabras, hay ciertos recursos abiertos y herramientas que se pueden agregar a ciertas plataformas más flexibles. No obstante, muchos LMOOCs se ofrecen en plataformas que, como menciona COLPAERT (2014), no están diseñadas para ofrecer incluso funciones básicas para el aprendizaje de idiomas. Además, muchos profesores tienden a utilizar la plataforma o LMS al cual su universidad está afiliada. En tales casos, los profesores se ven obligados a utilizar herramientas alternativas y/o externas para lidiar con las deficiencias de la plataforma.

El diseño de un LMOOC debe implicar la selección de la plataforma más adecuada, a base de la comparación de varias plataformas MOOC y de acuerdo con criterios específicos de evaluación. Además, se debe evaluar y especificar qué funcionalidades se requieren para llevar a cabo las tareas y actividades (a base de una comparación entre las funcionalidades requeridas y las funcionalidades ofrecidas por la plataforma). Esta evaluación cuidadosa puede contribuir a la selección del mejor entorno posible o el entorno óptimo de aprendizaje en línea para llevar a cabo un LMOOC basado en tareas para un propósito en particular.

4. EL DISEÑO DE TAREAS COMUNICATIVAS INTERCULTURALES PARA UN MOOC DE ESPAÑOL DE NEGOCIOS

Las universidades deben fomentar una visión internacional entre el 85 % de los estudiantes que no son móviles, para que ellos también adquieran las competencias internacionales necesarias en un mundo globalizado. Esto significa que las universidades necesitan desarrollar planes de estudios internacionales y promover competencias lingüísticas y el aprendizaje digital (COMISIÓN EUROPEA, 2013). Los entornos de aprendizaje mediados por el ordenador, tales como los MOOCs, pueden ser potencialmente una forma de explotar la movilidad virtual, que se define como una «forma de aprendizaje que consiste en componentes virtuales en un entorno de aprendizaje apoyado por las TICs, que incluye la colaboración transfronteriza de personas de diferentes orígenes y cultura trabajando y estudiando conjuntamente, y que tiene como objetivo principal el fortalecimiento de la comprensión intercultural y el intercambio de conocimientos»¹⁶² (en BIJNENS *et al.*, 2006: 5).

Nuestro principal objetivo para este estudio es diseñar un módulo MOOC con una serie de tareas comunicativas interculturales para estudiantes de ENE en diferentes países e instituciones educativas, que toman o han tomado un curso equivalente. Los estudiantes completarán las tareas de forma individual y en equipo, y se comunicarán e intercambiarán ideas y perspectivas

¹⁶¹ Mi traducción; s/p.

¹⁶² Mi traducción.



utilizando las herramientas de comunicación en línea seleccionadas y ofrecidas por la plataforma. Este módulo espera satisfacer la necesidad de material y contenido comunicativo intercultural específico en entornos de aprendizaje ENE.

La metodología consiste en 1/ el análisis de necesidades y el diseño de tareas basado en criterios psicológicos, didácticos y lingüísticos, 2/ la comparación de diferentes plataformas MOOC según criterios específicos de evaluación con el fin de seleccionar la plataforma más adecuada y el entorno de aprendizaje más óptimo, 3/ la justificación de las herramientas seleccionadas, según la comparación de las funcionalidades requeridas y las funcionalidades ofrecidas por la plataforma, 4/ la experimentación con estudiantes y la medición de la aceptación del entorno de aprendizaje por parte de los estudiantes MOOC (a base de modelos de diseño reconocidos como el *Technology Acceptance Model* (TAM) y el *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* (UTAUT) y finalmente 5/ la identificación de intervenciones clave que actúan como evidencia de una concienciación intercultural en las diferentes formas de intercambio en línea que se llevará a cabo durante el curso de la MOOC.

Esperamos que un curso modular como el que describimos no sirva solo como una oportunidad de animar a estudiantes de ENE a participar en una experiencia de aprendizaje virtual aislada, sino que se convierta en la primera de muchas oportunidades de movilidad virtual, donde los estudiantes son equipados con un espacio online para intercambiar conocimientos, aumentar las relaciones interculturales y colaborar con estudiantes de todo el mundo. También esperamos que los profesores de ENE puedan beneficiarse con este material de apoyo y sean capaces de adaptar y reutilizar el contenido en sus propios contextos de enseñanza. Por último, invitamos a los profesores de ENE a difundir este futuro MOOC entre sus estudiantes de español y a animarlos a participar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGDANLI, A. 2013. «La dimensión intercultural de las actividades de los manuales de español de los negocios del nivel B2-C1 del MCER». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 2: 7-30.

ÁLVAREZ, I. 2014. «Ethical and aesthetic considerations in language MOOCs». In BÁRCENA MADERA, E. & MARTÍN MONJE, E. (eds.).

ARNÓ-MACIÀ, E. & RUEDA-RAMOS, C. 2011. «Promoting reflection on science, technology, and society among engineering students through an EAP online learning environment». *Journal of English for Academic Purposes*, 10(1): 19-31.

<<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158510000810#>>

BALTEIRO, I. 2007. «Decision-Making and the Integration of the Four Skills with Large, Mixed-ability ESP groups». In GALOVÁ, D. (ed.). *Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 4-22.

BÁRCENA, E.; READ, T.; MARTÍN-MONJE, E. & CASTRILLO, M.D. 2014. «Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study». *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*: 11-17 <<http://www.emoocs2014.eu/sites/default/files/Proceedings->



Moocs-Summit-2014.pdf>.

BÁRCENA, E. & MARTÍN-MONJE, E. (eds.) 2014. *Language MOOCs: An emerging field. Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* <<http://www.degruyter.com/view/product/455678>>.

BEAVEN, T.; CODREANU, T. & CREUZÉ, A. 2015. «Motivation in a language MOOC: issues for course designers». In BÁRCENA MADERA, E. & MARTÍN MONJE, E. (eds.).

BIJNENS, H.; BOUSSEMAERE, M.; RAJAGOPAL, K.; OP DE BEECK, I. & VAN PETEGEM, W. (eds.). 2006. *European Cooperation in Education through Virtual Mobility: a Best- Practice Manual* <<http://www.europace.org/articles%20and%20reports/Being%20Mobile%20Manual%20-%20Internet%20version.pdf>>.

BLOCK, D. & CAMERO, D. (eds.). 2002. *Introduction. Globalization and language teaching*. London: Routledge.

BUYSE, K.; SABER, E.; LAFFUT, A. & VEKEMANS, H. (2011). «UrgentiAS, a lexical database for medical students in clinical placements: Architecture, use and evaluation». In VIJAV, B.; SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, P. & PÉREZ PAREDES, P. (eds.). *Researching Specialized Languages*, viii. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 191-210.

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

CASSANY, D. 2003. «La lectura y escritura de géneros profesionales en EpFE». In DE ANTONIO, V.; CUESTA, R.; VAN HOOFT; DE JONGE, J.; ROBISCO, J. & RUIZ, M. (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia, 40-64 <<http://ciefe.com/el-ii-ciefe/>>.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE OF LANGUAGES (CEFR). 2001. *Learning, teaching, assessment* <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf>.

COLPAERT, J. 2014. «Reflections on present and future: Towards an ontological approach to LMOOCs». In BÁRCENA, E. & MARTÍN-MONJE, E. (eds.).

DERVIN, F. 2010. «Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts». In DERVIN, F. & SUOMELA-SALMI, E. (eds.). *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang, 157-173.

DOWNES, S. 2008. *Connectivism: A theory of personal learning* <<http://www.slideshare.net/Downes/connectivism-a-theory-of-personal-learning>>.

EUROPEAN COMMISSION. 2013. Press Release, Brussels, 11 July, 2013: European universities need to think global, says Commission <http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-678_en.htm>.

EUROPEAN COMMISSION. 2012. Commission Staff Working Document. Assessment of Key



Competences in initial education and training: Policy Guidance

<http://rur.pascalobservatory.org/sites/default/files/eu_121120_com_-_07_reth_education_-_annex_key_competences.pdf>.

FLAMMIA, M. & SADRI, H. 2009. «Using technology to prepare students for the challenges of global citizenship». *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 7(5): 66-71.

GALOVÁ, D. 2007. «Introduction». In GALOVÁ, D. (Ed.), *Languages for specific purposes: Searching for common solutions*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2-3.

HARRIS, P.R.; MORAN, R.T.; & MORAN, S. V. 2004. *Managing Cultural Differences: Global Leadership Strategies for the Twenty-First Century* (6th edition). Oxford: Routledge.

HARVEY, R.J. (ed.). 2002. «Conference Report: Business Perspectives on Intercultural Communicatio». *Language and Intercultural Communication*, 2(1): 55-58.

HAUG, S.; WODZICKI, K.; CRESS, U. & MOSKALIUK, J. 2014. «Self-regulated learning in MOOCs: Do open badges and certificates of attendance motivate learners to invest more? ». In CRESS, U. & DELGADO KLOOS, C. (eds.), *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit*, 66-72 <<http://www.emoocs2014.eu/sites/default/files/Proceedings-Moocs-Summit-2014.pdf>>.

HICKIN, T. 2003. «Specificity in LSP», *Ibérica*, 5: 3-17. <<http://www.aelfe.org/documents/text5-Huckin.pdf>>.

LANE, L. 2012. «Three Kinds of MOOCs. 15 August 2012». *Lisa's (Online) Teaching & History Blog* <<http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-of-moocs/>>.

MOREIRA TEIXEIRA, A. & MOTA, J. 2014. «A proposal for the methodological design of collaborative language MOOCs». In BÁRCENA, E. & MARTÍN-MONJE, E. (eds.)

PAPPANO, L. 2012. «The year of the MOOC». *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&_r=0>.

PERNÍAS, P.; CORRAL, C. & READ, T. 2013. «Evolución de las plataformas tecnológicas de cursos masivos». *IV Jornadas eMadrid sobre MOOCs*, Universidad Carlos III de Madrid <<https://vimeo.com/69172931>>.

READ, T. 2014. «The architectonics of language MOOCs». In: BÁRCENA, E. & MARTÍN-MONJE, E. (eds.)

RUBIO, F. 2014. «Teaching pronunciation and comprehensibility in a language MOOC2». In BÁRCENA, E. & MARTÍN-MONJE, E. (Eds.)

SIEMENS, G. 2012. «MOOCs are really a platform». *Elearnspace*. <<http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>>.



SOKOLIK, M. 2015. «What constitutes an effective language MOOC? ». In BÁRCENA, E. & MARTÍN-MONJE, E. (eds.).

STADLER, S. 2011. «Intercultural competence and its complementary role in language education». In PÉREZ-LLANTADA, C. & WATSON, M. (eds.). *Specialised Languages in the Global Village*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 261-286.

VANGEHUCHEN, L. 2014. «La autenticidad intercultural en los materiales de Español para fines económicos y comerciales: la teoría del análisis de necesidades revisada». V *Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE).

VANGEHUCHEN, L. 2013. «Intercultural leadership in Spanish as a foreign language: a comparative content analysis». *XII Congreso AELFE*, 53-64
<http://www.aelfe.org/documents/AELFE_proceedings.pdf>.

VARELA MÉNDEZ, R. 2007. «Hacia una caracterización del Inglés para Fines Específicos (Turismo)». *Didáctica (Lengua y Literatura)* 19 : 327-345.

ÉQUIPE ÉDITORIALE

Directeur de la publication :

Marcelo TANO

Rédactrice en chef du présent n° :

Mercè PUJOL BERCHE

Rédactrices adjointes :

Dalila CHINE-LEHMANN

Allison TAILLOT

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 :

Araceli ALONSO

Elisabet ARNÓ

Patricia BANERES

María PAZ BATTANER

Joël BRÉMOND

José Carlos DE HOYOS

María del Mar GALINDO

Christian LAGARDE

Susana LLORIÁN

Susana PASTOR



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**4.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)**

- Très bonne
- Bonne
- Moyenne
- Insuffisante
- Autre :

4.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)

- Adéquate
- Imprécise, ambiguë, peu rigoureuse
- Inadéquate : comporte des erreurs graves
- Autre :

4.3 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/adhesion/>.

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 en ligne

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.