



HAL
open science

Actes de la Xème Rencontre Internationale du GÉRES : “ Interculturalité en espagnol de spécialité ”

Marcelo Tano, Christian Puren, Sara Álvarez Martínez

► To cite this version:

Marcelo Tano, Christian Puren, Sara Álvarez Martínez. Actes de la Xème Rencontre Internationale du GÉRES : “ Interculturalité en espagnol de spécialité ”. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité , 5, 2014, 2105-1046. hal-04013965

HAL Id: hal-04013965

<https://hal.science/hal-04013965v1>

Submitted on 3 Mar 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité



Les Cahiers du GÉRES n° 5 *

* Le n° 5 des *Cahiers du GERES* fut publié en 2012 sous forme d'articles en ligne présentés séparément sur le site web associatif. Cette nouvelle version unifiée en forme de revue électronique a été réalisée selon les règles de publication en vigueur en 2014.

Actes de la Xème Rencontre Internationale du GÉRES

« Interculturalité en espagnol de spécialité »

Organisée par le Centre de Recherche LCE
(Langues et Cultures Européennes) de l'Université de Lyon II - France

21, 22 et 23 juin 2012

Partenaires :



SOMMAIRE

PRÉSENTATION	3
Angélica ALEXOPOULOU y Susana LUGO MIRÓN: “La competencia intercultural en los manuales de EFE”	5
Marek BARAN: “Indicadores de tipo etológico en el análisis de la comunicación especializada”	18
Aura Luz DUFFÉ MONTALVÁN: “¿En qué contexto se puede hablar de una evaluación de la competencia intercultural?”	31
Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO: “Procesos interculturales en las aulas de español con fines específicos”	48
Elena JIMÉNEZ MARTÍN: “La comunicación efectiva en la empresa: modelo de enseñanza de Español para Negocios en el contexto de la competencia intercultural”	64
Marie-Thérèse MAURER-FEDER : “L’inter culturalité à l’épreuve des frontières”	81
Anna SULAI CAPPONI: “Análisis del lenguaje publicitario y propuesta de estrategias didácticas para la formación de traductores del mensaje publicitario”	94
Marcelo TANO: “El tratamiento de la competencia cultural en un curso de EFE”	102
Isabel VÁZQUEZ DE CASTRO : “Culture(s) et enseignement(s) : réflexions sur l’espagnol des futurs professeurs en France”	118
ÉQUIPE ÉDITORIALE.....	126
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS	127
CRITÈRES POUR L’ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION.....	128
MENTIONS LÉGALES	129
CONSIGNES AUX AUTEURS.....	130

SUPPLÉMENT À CETTE PRÉSENTATION EN DATE DU 4 NOVEMBRE 2014

Le présent numéro des *Cahiers du GÉRES*, comme tous les suivants, a été mis aux normes actuelles de publication de la revue. En outre, à la fin de chaque numéro, nous avons ajouté plusieurs pages d'informations utiles elles aussi valables à ce jour : responsabilités des évaluateurs, critères pour l'évaluation des articles soumis à publication, mentions légales, consignes aux auteurs.

PRÉSENTATION

Cette livraison des *Cahiers du GÉRES* se penche sur la thématique « Interculturalité en espagnol de spécialité », sujet central de la Xème Rencontre Internationale du GÉRES organisée par le Centre de Recherche Langues et Cultures Européennes (LCE) de l'Université de Lyon II, du 21 au 23 juin 2012. Nous remercions José Carlos de HOYOS, responsable scientifique et directeur du comité d'organisation local de la Xème Rencontre Internationale du GÉRES, ainsi que toute son équipe, pour son implication dans l'organisation de cet événement, car les efforts déployés en matière de logistique organisationnelle ont été considérables.

Force est de constater que le GERES commence à acquérir une grande visibilité sur la scène non seulement nationale mais aussi internationale : notre colloque de 2012 en est la preuve. Les collègues s'intéressent à nos thématiques, orientées vers la recherche d'un va-et-vient constant entre théories et pratiques. Par rapport aux éditions précédentes, dans cette édition de 2012 nous avons sensiblement augmenté le nombre de communicants et, surtout, celui des participants. Nous constatons que ces derniers ont tendance à faire des présentations de plus en plus en langue espagnole, et que la participation de collègues venant de l'étranger est en augmentation, avec dix pays représentés cette année (Allemagne, Espagne, États-Unis, France, Grèce, Jamaïque, Mexique, Pologne, Suisse, Tunisie), ce qui prouve que nos activités sont suivies au-delà de nos frontières. Nous constatons aussi que nos partenaires continuent à nous faire confiance, notamment les maisons d'éditions spécialisées en langues. Une ambiance de camaraderie et de partage règne dans nos rencontres annuelles, ce qui n'empêche pas l'expression d'opinions parfois divergentes concernant l'exercice de notre profession : elles sont en même temps enrichissantes.

Bien que le sujet de l'interculturalité en Espagnol Langue Étrangère (ELE) ait déjà été largement abordé sur le plan international, nous avons pensé qu'il était opportun de le traiter dans le cadre spécifique de l'enseignement supérieur français, lequel a besoin d'élaborer une stratégie d'ensemble concernant les Langues de Spécialité (LSP) et, en particulier, de l'Espagnol de Spécialité (ESP). C'est dans ce contexte que par le présent numéro de notre revue nous avons souhaité contribuer au débat pour faire avancer notre discipline en France et ailleurs dans le monde. L'espace d'expression que nous recréons, année après année, grâce aux *Cahiers du GERES*, est la preuve de l'intérêt que suscite de nos jours la réflexion sur l'enseignement et la recherche dans le secteur des Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD).

La thématique de l'interculturalité dans l'enseignement des Langues Étrangères (LE) semble centrale dans la perspective d'une circulation des personnes dans un monde globalisé. Le transfert culturel, dans une dynamique de passage entre cultures, où tant le dépaysement que le repayement jouent un rôle essentiel, s'impose à nous, enseignants d'une LE, l'ESP en l'occurrence. Dans certains contextes professionnels, la dimension sociologique de l'utilisation d'une LE devient décisive. Il est évident qu'il faut maîtriser le langage juridique dans la rédaction d'un contrat, le langage économique dans une négociation commerciale, le langage technique dans la description d'un produit. Mais tout ceci ne suffit pas à assurer une vraie communication entre partenaires culturellement différents. Certes, ces collaborateurs poursuivent des finalités pragmatiques différentes (signer un contrat, arriver à un accord, vendre un produit), mais la culture des uns et des autres peut agir à ce moment-là de façon plus ou moins inconsciente pour rendre difficile voire impossible le succès des échanges. D'où la nécessité de ne pas négliger les aspects interculturels dans nos formations.

L'objectif principal de ce colloque a été donc de faire le point sur plusieurs aspects de la problématique de l'interculturalité tels que : la place accordée à la culture dans l'enseignement de l'ESP, les stratégies interculturelles dans l'enseignement-apprentissage de d'espagnol à

visée professionnelle, l'intégration de la notion de culture dans les manuels d'espagnol langue professionnalisante, le rôle de la médiation dans la communication interculturelle, les implications pratiques des apports des théoriciens de l'interculturalité dans l'approche didactique de l'ESP, les conséquences de la perspective actionnelle -particulièrement adaptée au public LANSAD- sur la problématique culturelle dans ce type d'enseignement.

Pour ce qui est de l'élaboration des Actes de ce colloque de 2012, dans une première étape, le Comité Scientifique de la Xème Rencontre Internationale du GÉRES a retenu dix-huit communications. Nous remercions les nombreux collègues qui nous ont envoyé une proposition de communication ; leur intérêt pour les activités de notre groupe prouve le bien fondé de nos démarches et la nécessité de créer un espace de réflexion collective dans le vaste domaine de l'ESP. Dans une seconde étape, le Comité International de Lecture (CIL) des *Cahiers du GÉRES* est intervenu pour expertiser les contributions reçues en vue d'une ultérieure publication. À l'issue d'une double lecture à l'aveugle et après avoir effectué plusieurs allers-retours entre correcteurs et auteurs, le CIL n'a sélectionné finalement que neuf articles répondant aux exigences de publication de notre revue électronique.

Angélica ALEXOPOULOU et Susana LUGO MIRÓN, de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, en Grèce, ont analysé le traitement de la compétence interculturelle dans les manuels d'Espagnol sur Objectif Spécifique.

Marek BARAN, de l'Université de Łódź, en Pologne, a abordé le sujet des indicateurs éthologiques dans l'analyse de la communication spécialisée.

Aura Luz DUFFÉ MONTALVÁN, de l'Université de Rennes 2, en France, s'est proposé de répondre à la question de savoir dans quel contexte il est possible de parler d'une évaluation de la compétence interculturelle.

Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO, de l'Université de Vigo, en Espagne, s'est penché sur les processus interculturels dans les cours d'Espagnol sur Objectif Spécifique.

Elena JIMÉNEZ MARTÍN, de l'Institut Technologique et des Études Supérieures de Monterrey, au Mexique, a traité le sujet de la communication en entreprise en proposant un modèle d'enseignement de l'Espagnol des Affaires pour développer la compétence interculturelle.

Marie-Thérèse MAURER-FEDER, de l'Université Lumière Lyon 2, en France, nous a donné ses points de vue sur les actions interculturelles en contexte transfrontalier.

Anna SULAI CAPPONI, de l'Université de Pérouge, en Italie, a analysé le langage publicitaire et proposé des stratégies didactiques pour la formation des traducteurs de ce genre de message.

Marcelo TANO, de l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz, en France, a expliqué comment on peut développer la compétence culturelle dans un cours d'Espagnol sur Objectif Spécifique.

Isabel VÁZQUEZ DE CASTRO, de l'Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, en France, a livré ses réflexions sur l'espagnol des futurs professeurs en France.

Nous remercions tout particulièrement ces contributeurs de l'effort fourni pour transformer leur présentation orale en article scientifique afin de partager leurs recherches avec l'ensemble de notre communauté.

L'équipe éditoriale des *Cahiers du GÉRES* vous souhaite une bonne lecture !

Xème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
«Interculturalité en espagnol de spécialité»

Organisée par le Centre de Recherche LCE (Langues et Cultures Européennes)
Université de Lyon II - France
21, 22 et 23 juin 2012

Angélica ALEXOPOULOU y Susana LUGO MIRÓN: “La competencia intercultural en los manuales de EFE”

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Grecia
aalexop@spanll.uoa.gr, slugo@spanll.uoa.gr

RESUMEN: La importancia que ha supuesto la construcción de una competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997) encuentra una de sus aplicaciones más fructíferas en la enseñanza de la lengua con Fines Específicos. En nuestro trabajo nos proponemos comprobar de qué manera contribuyen los manuales de E/FE a la construcción de dicha competencia. Para ello, en primer lugar, exponemos someramente cómo se contempla el concepto de interculturalidad en el *Marco Común Europeo de Referencia* y el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. A continuación, pasamos a referir los resultados del análisis en relación a las actividades que trabajan el componente cultural y al tipo de contenidos culturales que ofrecen.

PALABRAS CLAVE: Competencia intercultural, recursos y técnicas, manuales de Español con Fines Específicos.

RÉSUMÉ : L'importance que représente la construction d'une compétence communicative interculturelle (Byram, 1997) trouve l'une de ses applications les plus fructueuses dans l'enseignement de la langue sur Objectifs Spécifiques. Dans ce travail, nous nous proposons de vérifier comment les manuels d'Espagnol sur Objectifs Spécifiques contribuent à la construction de cette compétence. Pour cette raison, en premier lieu, nous exposons sommairement comment est abordé le concept d'interculturalité dans le Cadre Commun Européen de Référence, ainsi que dans le Plan Curriculaire de l'Institut Cervantes. Par la suite, nous nous proposons de restituer les résultats de l'analyse qu'on a menée en ce qui concerne les activités qui constituent la composante culturelle et les variétés de contenus culturels qu'elles offrent.

MOTS CLÉS: Compétence interculturelle, ressources et techniques, manuels d'Espagnol sur Objectifs Spécifiques.

1. INTRODUCCIÓN

La globalización de los mercados, los vertiginosos avances tecnológicos, la emergencia, según algunos teóricos, de una nueva capa social de “trabajadores de conocimiento” (Drucker, 1959) o de “una sociedad post-industrial basada en los servicios” (Bell, 2001) son hechos que han evidenciado la importancia de dominar varios idiomas¹, creando además en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, y en particular de las lenguas con fines específicos, nuevas demandas de adaptación a las necesidades del mercado laboral.

La internacionalización de los mercados “a diferencia de lo que cabría esperar, no ha consolidado el monopolio total del inglés, sino que ha puesto de manifiesto la necesidad de conocimientos lingüísticos más flexibles y plurales” (Calvi, 2003: 107). Dentro de este

¹ Nos parece interesante señalar en este punto que “La Unión Europea (UE) promueve la diversidad lingüística y cultural de sus pueblos, prestando apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de sus lenguas. El ambicioso objetivo de la Unión Europea es permitir a los ciudadanos expresarse con fluidez en dos idiomas, además de su lengua materna”, (*Hablar en Europa. Las lenguas en la Unión Europea*, 2008).

panorama, la lengua española cobra un protagonismo crucial, si se tiene en cuenta que es “una de las cinco lenguas más habladas e influyentes en el mundo” (Lacorte, 2007: 41), hecho que sin lugar a duda ha contribuido al reconocimiento de la lengua española como un destacado motor de actividad económica.

De hecho, el aumento de la demanda y de la oferta de cursos de español con fines específicos (E/FE), la incorporación de cursos especializados en los centros universitarios, la celebración de congresos dedicados a esta temática, reflejan el gran impulso que en los últimos años han recibido los discursos especializados, debido entre otras causas, al gran interés en establecer relaciones de negocios con los países de habla hispana, a las masivas migraciones económicas y políticas, al desarrollo del turismo y de las comunicaciones internacionales, así como a las posibilidades de movilidad profesional pero también estudiantil en el seno de la Unión Europea.

La complejidad de dichas exigencias ha repercutido notablemente en el enfoque de la enseñanza de lenguas con fines específicos con el objetivo de hacer frente a las demandas de trabajadores y empresas.

Para que la comunicación en ámbitos internacionales funcione satisfactoriamente, es imprescindible que el profesional-alumno de E/FE, miembro de una *comunidad discursiva* (Swales, 1990) concreta, alcance “una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional” (Aguirre Beltrán, 2000: 35).

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN E/FE

Los miembros de un grupo social comparten un mismo componente sociocultural, es decir, una serie de supuestos implícitos de naturaleza social y cultural –normas, pautas de conducta, significados, valores y creencias-, que gobiernan los actos comunicativos y garantizan la efectividad de las interacciones. Este sistema de conocimientos y creencias es “la ficha de identidad de una sociedad” (Porcher, 1986: 127) y promueve el sentido de pertenencia y la cohesión social. El desconocimiento de las diferencias en los esquemas culturales puede crear un choque cultural y generar un estado de frustración y malestar con consecuencias muy negativas en el ámbito de los negocios internacionales.

Las nuevas necesidades en el ámbito de la enseñanza de lengua y cultura extranjeras debidas entre otras causas, al enorme empuje de los enfoques comunicativos, han hecho patente la necesidad de completar el concepto de competencia comunicativa con el de *competencia intercultural* definida como “la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso” (Kramsch, 2001: 33).

Como apuntan Byram y Fleming (2001: 10) “la aceptación en las últimas décadas de la necesidad de una nueva perspectiva debe su singular empuje al mayor énfasis en el aprendizaje de idiomas con fines comunicativos”. Para alcanzar una competencia comunicativa que permita al profesional o al futuro profesional desenvolverse eficazmente en contextos laborales (reduciendo la ambigüedad, la incompreensión, el rechazo y el choque cultural) la *concienciación intercultural* se erige en un factor clave para poder desempeñar con garantía de éxito las responsabilidades laborales.

Es interesante señalar que los estudios sobre interculturalidad partieron del sector empresarial gracias a autores que se preocuparon por estudiar la incidencia de los factores culturales en las negociaciones comerciales contribuyendo con sus aportes al campo de la comunicación intercultural. Como señala Azagra, “las grandes multinacionales, presentes en

prácticamente todo el mundo, necesitaron comprender al “otro” para hacer negocios, de la misma manera que necesitaban evitar conflictos cuando contrataban personal extranjero en los países de llegada, o enviaban personal a esos países” (Azagra, 2008).

Dos son los modelos principales de interpretación cultural que han influido notablemente en el ámbito empresarial introduciendo el concepto de cultura en las organizaciones internacionales: el del antropólogo estadounidense Edward Hall, con su libro *The Silent Language* (1959), y el del psicólogo holandés Geert Hofstede (1991).

2.1. Competencia intercultural y competencia sociocultural

La interculturalidad no es un enfoque nuevo, sino una revisión del concepto de competencia comunicativa. Es más: se concibe como un elemento necesario para el logro de una plena competencia comunicativa. Trabajar la competencia intercultural presupone introducir y explotar referentes culturales en cada una de las propuestas didácticas. En este sentido, el tratamiento del componente sociocultural se convierte en un proceso que promueve un auténtico diálogo entre culturas, y es este diálogo el que favorece que los alumnos construyan su propia competencia intercultural.

La cultura es por supuesto el concepto clave en el estudio de la comunicación intercultural. Es evidente que un buen conocimiento de la cultura ajena permitirá una comunicación intercultural más eficaz. Sin embargo, esto por sí solo no es suficiente. Pasar del mero conocimiento cultural a una competencia intercultural no es un proceso automático. Además, muchas veces este proceso se ve obstaculizado por la postura etnocéntrica de nuestra propia cultura y por los estereotipos que nos hemos forjado y que distorsionan la realidad. Y es que la comunicación, como señala Alsina Rodrigo (1997), “no es sólo un intercambio de mensajes. Es, sobre todo, una construcción de sentido”. Aun utilizando el mismo código lingüístico, las presuposiciones y las pautas de conducta que se dan por supuestas en el seno de una comunidad afectan las representaciones del mundo y por ende la interacción comunicativa.

El interculturalismo, visto como una de las actitudes prototípicas a la hora de acercarse a una cultura ajena, supera las carencias del relativismo cultural y pretende resolver los conflictos propios de los encuentros culturales. No se trata de renunciar a la propia identidad cultural ni de apropiarse de otra cultura, se trata de ser capaz de tomar distancia de nuestros modelos culturales para acercarnos a la cultura del Otro, para no interpretarla a partir de la nuestra y de los estereotipos que a menudo obstaculizan el proceso de comunicación y tergiversan la percepción de la realidad ajena.

La competencia intercultural se diferencia de las otras en cuanto al tratamiento que hace de los referentes culturales desde el análisis y la reflexión para fomentar el diálogo intercultural. Dentro de un enfoque holístico (Byram, Kramsh), la interculturalidad se entiende como una actitud de empatía que potencia la sensibilidad hacia la alteridad permitiéndole al aprendiente conocer y comprender los sistemas culturales del Otro, al tiempo que lo ayuda a adquirir un conocimiento esencial y más profundo no solamente de la cultura ajena, sino también de la propia. El interés ahora no está enfocado en la cultura meta, sino en las dos culturas en contacto, algo que capacita al hablante para desempeñar la función de mediador entre ambas.

La competencia intercultural contribuye a superar las relaciones estereotipadas y a evitar situaciones de conflicto debidas al desconocimiento de las habilidades interculturales que nada tienen que ver con las reglas lingüísticas sino con la violación de reglas de adecuación pragmática. Uno de sus retos más fascinantes es que nos obliga a cambiar, nos obliga a trabajar con puntos de vista alternativos.

2.1.1. El hablante intercultural

“Las estructuras, presuposiciones y comportamientos que hemos aprendido en el proceso de conceptualización de nuestra lengua nativa se superpondrán siempre a todo lo nuevo que aprendemos, para ordenarlo y darle sentido” (Binotti, 1999). Por lo tanto, aspirar a que un hablante no nativo llegue a adquirir una competencia similar a la del hablante nativo es un objetivo casi imposible de alcanzar, a causa de la dificultad de adaptarse a los nuevos patrones culturales. Byram y Zárte (1994) proponen el concepto de “hablante intercultural” como alternativa al hablante bilingüe ideal.

Según Byram y Fleming (2001: 16), el “hablante intercultural” es un usuario de la lengua que a través de la *sensibilización intercultural* es capaz de:

- establecer lazos entre su propia cultura y otras
- mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente
- aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone.

En otras palabras, el “hablante intercultural” es una persona que tiene conocimiento de una o más culturas, se relaciona con gente que pertenece a otros entornos, es consciente de las diferentes percepciones, puede establecer conexiones y es capaz de desempeñar la función de mediador entre las culturas en contacto.²

A partir de ahora, el objetivo es enfocar en los usos que hacen los hablantes para favorecer el encuentro intercultural. A nuestro modo de ver, las actividades de mediación que contempla el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) se inscriben en esta problemática y cobran una importancia primordial en los ámbitos profesionales.

2.2. Cómo fomentar la conciencia intercultural

Para que el aprendiente sea capaz de evitar interferencias pragmáticas (Escandell, 1996), que son el resultado de la influencia de los factores socioculturales –por naturaleza extralingüísticos- sobre el comportamiento verbal y que suelen tener graves efectos en la comunicación, es necesario el desarrollo de la comprensión de la cultura extranjera. Como señala Nauta “ya no hablamos de conocimientos culturales, sino de una competencia, una destreza cultural” (Nauta, 1992:11).

Lograr una comunicación intercultural eficiente requiere tiempo y esfuerzo y sobre todo un cambio fundamental de perspectiva. Para que este proceso sea exitoso, la gran responsabilidad recae en el docente y en su capacidad de potenciar estrategias para estimular la sensibilización intercultural. Según Neuner, aprender sobre el mundo extranjero y aprender a usar una lengua extranjera es algo más que «formar hábitos» o reproducir modelos de habla. Comprende una dimensión cognitiva del aprendizaje que se realiza mediante procedimientos de comparación, inferencia, interpretación, discusión³ y otras formas discursivas similares de negociar el significado de los fenómenos del mundo extranjero (Neuner, 1997: 48)⁴.

Los procedimientos que favorecen la construcción de una competencia intercultural se podrían codificar en los siguientes puntos:

² Según Oliveras (2000: 37), “El papel del mediador consiste en interpretar expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión, estableciendo y nivelando la comunicación entre ellos [...] debe ser capaz de participar en ambas culturas”.

³ El subrayado es nuestro.

⁴ Citado en Casal (2003: 9-10).

- Toma de contacto con la alteridad.
- Identificación con la alteridad y comprensión del otro (comprensión o tolerancia).
- Análisis y comprensión de la cultura de origen.
- Análisis / apreciación de similitudes y diferencias entre culturas.

Analizando cada uno de estos apartados, podríamos mencionar los siguientes ejemplos de recursos y técnicas que facilitan la sensibilización intercultural:

Toma de contacto con la alteridad

- mediante la exposición a muestras de lengua lo más auténtica posible y utilizada adecuadamente según el contexto o entorno social
- mediante la observación de los fenómenos más relevantes que caracterizan la cultura extranjera
- mediante el análisis de documentos auténticos (prensa, televisión, cine etc.).

Identificación con la alteridad y comprensión del otro (comprensión o tolerancia)

- asumiendo que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales
- trabajando las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural
- erradicando prejuicios
- potenciando el debate con el objetivo de evitar las generalizaciones superficiales y estereotipadas
- prestando atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal (kinésica, proxémica, cronémica).

Análisis y comprensión de la cultura de origen

- tomando conciencia de la propia cultura y de sus procesos de comunicación
- reflexionando sobre los conocimientos implícitos de la cultura nativa
- reflexionando sobre la experiencia personal en situaciones de comunicación intercultural y eventuales malentendidos
- reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia

Análisis / apreciación de similitudes y diferencias entre culturas

- seleccionando o construyendo textos que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre la sociedad de origen y la meta
- dirigiendo la atención del alumno a los contrastes sociolingüísticos conforme se van dando en el proceso de aprendizaje, explicándolos y discutiéndolos
- comparando los datos que derivan de la observación y los estereotipos que se poseían antes sobre la cultura en cuestión.
- fomentando la reflexión y el diálogo constante entre la C1 y la C2 que lleve al estudiante a un mejor discernimiento de los valores, normas e implícitos que subyacen a la cultura objeto.

En definitiva, el profesor debería plantear actividades enraizadas en la cultura de referencia del alumno, en las que éste pueda observar por sí mismo los contenidos culturales tanto propios como ajenos que le permitan comportarse como un **actor social** en interacción, para lo cual deberá movilizar las operaciones mentales de: búsqueda – descubrimiento - análisis - comparación – reflexión - interpretación – descripción.

3. LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN EL MCER Y EN EL PCIC

La dimensión intercultural aparece recogida en las dos principales fuentes de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras, esto es, el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*.

3.1. La dimensión intercultural en el *MCER*

Para el *MCER* el alumno es visto como **agente social** y **hablante intercultural** con el objetivo de llegar a ser un hablante plurilingüe. Postula que el desarrollo de la competencia intercultural se debe establecer a partir del entrenamiento de una serie de competencias generales que, a su vez, constan de varios subcomponentes.

La consciencia intercultural definida como “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’” (*MCER*, 5.1.1.3.) se contempla dentro de las competencias generales a las que se recurre para acciones de todo tipo. Basándose en la propuesta de Byram y Zárata (1994), el *MCER* considera las competencias generales en términos de cuatro saberes que apelan a diferentes objetivos:

- *Saber* (conocimiento declarativo): hace referencia al conocimiento explícito e implícito adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural y a la **consciencia intercultural** que se adquiere a través de ese conocimiento.
- *Saber hacer* (destrezas y habilidades): se refiere a la capacidad de establecer relaciones entre la cultura de origen (C1) y la cultura meta (C2) para jugar el rol de **intermediario cultural**.
- *Saber ser* (competencia existencial): está relacionada con los rasgos de la personalidad del usuario y configura la **personalidad intercultural** (por ej., actitud que permite la relativización del propio punto de vista).
- *Saber aprender* (la capacidad de aprender).

Una comunicación intercultural efectiva requiere el dominio sobre todo de los tres primeros saberes. Los tres componentes de la interculturalidad en el *Marco* reflejan la necesidad de construir la personalidad intercultural mediante la educación. Consideramos que el profesional o el futuro profesional es un agente social y un hablante intercultural que tiene que llevar a cabo tareas requeridas por el contexto específico en el que se mueve actuando al mismo tiempo como miembro de una comunidad con pautas de comportamiento muy definidas y que para ello necesita los tres saberes. El cuadro 1 nos permite observar los tres componentes de la interculturalidad en el *Marco*:

COMPETENCIAS GENERALES		
SABER	SABER HACER	SABER SER
Conocimiento declarativo	Destrezas y habilidades	Competencia existencial
A. conocimiento del mundo B. conocimiento sociocultural C. consciencia intercultural	A. Destrezas y habilidades prácticas B. Destrezas y habilidades interculturales	1. Actitudes 2. Motivaciones 3. Valores 4. Creencias 5. Estilos cognitivos 6. Factores de personalidad
La consciencia intercultural	Las habilidades interculturales	La personalidad intercultural

Cuadro 1: Los componentes de la interculturalidad en el *MCER*.

3.2. La dimensión intercultural en el PCIC

Teniendo en cuenta la clasificación tripartita del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), consideramos al profesional-alumno como **agente social** (capaz de desenvolverse en situaciones de comunicación) **hablante intercultural** (con el objetivo de desarrollar su competencia intercultural) y **aprendiente autónomo** y nos centramos en la dimensión de hablante intercultural, siendo esta la que interesa en nuestro estudio. El *Plan* incluye el **componente cultural** entre los cinco en los que estructura su contenido.

Para este componente cultural presenta tres inventarios separados: el de los **referentes culturales**, el de los **saberes y comportamientos socioculturales** y el de las **habilidades y actitudes interculturales** (Cuadro 2).

Referentes culturales	Saberes y comportamientos socioculturales	Habilidades y actitudes interculturales
1. Conocimientos generales de los países hispanos 2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente 3. Productos y creaciones culturales	1. Condiciones de vida y organización social 2. Relaciones interpersonales 3. Identidad colectiva y estilo de vida	1. Configuración de una identidad cultural plural 2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales) 3. Interacción cultural 4. Mediación cultural
HABLANTE INTERCULTURAL		

Cuadro 2: El componente cultural en el PCIC

El alumno como hablante intercultural se espera que sea capaz de identificar los elementos socioculturales a los que accede a través de la lengua meta para poder desarrollar la sensibilidad intercultural que le permitirá establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura de los países de habla hispana.⁵

4. ANÁLISIS DE DOS MANUALES

De acuerdo con los procedimientos establecidos para adquirir una competencia intercultural, el alumno ha de pasar por varias etapas, esto es, reconocer las diferencias culturales, lo que significa no solo conocer el mundo y las circunstancias que enmarcan la lengua que aprende, sino asimismo poder profundizar en la propia, con el fin último de organizar la información y analizarla en busca de evitar estereotipos y prejuicios sobre el otro. En otras palabras, no solo basta el conocimiento declarativo, el *saber*, sino que ha de venir acompañado por un *saber hacer* en la lengua meta y llegar, por tanto, a *saber ser* en ambas lenguas, la propia y la L2, pues eso es lo que constituye la verdadera razón del hablante plurilingüe e intercultural. Así pues, el alumno necesita verse en situaciones que lo lleven a reflexionar y sobre todo a **actuar**, que en definitiva, es el enfoque hacia el que ha derivado la didáctica actual. Es así, que hemos querido centrarnos en las actividades y tareas de dos manuales recientes para poder constatar cuales de estas fases de la adquisición de la competencia intercultural se recogen en ellos.

Se trata de comprobar de qué manera contribuyen los manuales de Español para Fines Específicos (E/FE) a la construcción de la competencia comunicativa intercultural del aprendiente, en qué medida se trabaja y cómo se integra esta competencia en dichos manuales. Para el análisis de los contenidos interculturales en la enseñanza para fines específicos, hemos seleccionado dos manuales representativos de E/FE de reciente

⁵ Hay que destacar que los objetivos de este componente se establecen en tres fases: fase de aproximación, fase de profundización y fase de consolidación.

publicación. Los dos manuales corresponden al nivel B2 y para su confección se han seguido las pautas tanto del MCER como del PCIC (Cuadro 3).

Título	EXPERTOS Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo	BIENVENIDOS Español para profesionales / Turismo y Hostelería
Autor/es	Marcelo Tano	Raquel Varela Sara Robles
Fecha de publicación	2009	2009
Editorial	Difusión	En Clave
Nivel	B2	B2 – C1
Componentes	Libro del alumno (+CD +DVD) Cuaderno de ejercicios (+ CD) Libro del profesor	Libro del alumno Cuaderno de actividades Guía del profesor CD Audio / DVD
Tratamiento de los contenidos culturales	Presencia implícita + explícita	Presencia implícita + explícita

Cuadro 3: Descripción de los manuales estudiados

Partiendo del presupuesto que la enseñanza de la lengua no puede separarse de la enseñanza de la cultura (“cultura velada”), los dos manuales integran los elementos culturales a lo largo de cada unidad, además de dedicar una sección aparte en la que aparece de forma explícita el componente cultural (“Cultura en *Expertos*, “Nuestro Mundo” en *Bienvenidos*). En cuanto a las actividades de los manuales, ciertamente en ambos se trabaja el componente cultural (Cuadro 4). El conocimiento cultural que tiene como fin último llegar a crear esa actitud intercultural que ha de tener el hablante intercultural y el agente social que en definitiva queremos formar, conlleva por tanto tareas que no solo presenten esa realidad, tareas que promuevan el debate y la discusión, sino aún más, tareas que pongan al alumno a hacer cosas con la lengua para promover ese hacer intercultural.

REFERENTES CULTURALES en <i>EXPERTOS</i> y <i>BIENVENIDOS</i>				
Unidad	<i>EXPERTOS:</i>	CULTURA	<i>BIENVENIDOS:</i>	NUESTRO MUNDO
1.	Incorporación inmediata	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos típicos de anuncios de trabajo, currículos y cartas de solicitud de empleo. - Una conocida obra de teatro llevada al cine. 	Turismo de negocios	<ul style="list-style-type: none"> - Protocolo español. - La vida de un ejecutivo español. - Organizar actividades recreativas para un evento profesional.
2.	Reunión de equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos consejos para negociar con españoles. - La gestión de los turnos de palabra en España. 	Se busca	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar entrevistas de selección de personal. - Organigrama de hotel. - Modelos de anuncios de trabajo, CV y cartas de solicitud de empleo.
3.	Me trasladan a México	<ul style="list-style-type: none"> - La movilidad de los ejecutivos españoles. - Las diferencias de costumbres entre Madrid y una ciudad de los EE.UU. 	Denominación de origen	<ul style="list-style-type: none"> - Productos y platos típicos de la gastronomía española e hispanoamericana. - Preparar un menú con productos de tu país.
4.	Exportamos a 70 países	<ul style="list-style-type: none"> - El comercio exterior de España. - Los grandes acuerdos internacionales de comercio e integración en el continente americano (el tratado de Asunción y el Mercosur) 	Con la mochila al hombro	<ul style="list-style-type: none"> - Medios de transporte y diferencias de clases: turista, preferente, primera clase.

5.	Montamos un negocio	<ul style="list-style-type: none"> - Una importante compañía textil española y su espíritu de empresa. - El carácter emprendedor de los españoles. 	Bueno, bonito y barato	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de alojamiento: hostel, albergue, convento. - Diferentes tipos de turismo.
6.	Cuestiones de finanzas	<ul style="list-style-type: none"> - El gasto en los hogares españoles. - Las monedas de Hispanoamérica. - Las alternativas al dólar en A. Latina. 	Alimentos "verdes"	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de establecimientos para comer.
7.	El tiempo es oro	<ul style="list-style-type: none"> - El uso del tiempo en la vida diaria de los españoles. - Los nuevos negocios en España que venden "tiempo". 	De la Tierra a la Luna	<ul style="list-style-type: none"> - El transporte fluvial y marítimo.
8.	Producción y fabricación	<ul style="list-style-type: none"> - El sector del azúcar en Colombia. - La cuestión de la productividad en España. - Los países latinoamericanos líderes en producción. 	Con todo lujo de detalles	<ul style="list-style-type: none"> - Servicios y características de un hotel de lujo.
9.	-	-	De fiesta	<ul style="list-style-type: none"> - Diferente tipología de invitaciones según eventos. - Menú de una comunión. - Organizar una boda.

Cuadro 4: Visión general de los referentes culturales en los dos manuales estudiados

En *Bienvenidos*, un manual que se dirige a todos aquellos que desean perfeccionar sus conocimientos relativos al mundo del turismo y la hostelería, abunda sobremedida la actividad con finalidad de anunciar, informar, mostrar (se relaciona con la primera fase de toma de contacto, y con el saber del *MCER*), en algunas ocasiones la de poner a reflexionar al alumno (la fase de reconocer diferencias culturales, de analizar la propia cultura y la otra), y algo menos se trabaja lo de poner al alumno a hacer cosas, a actuar con ese conocimiento nuevo de lo cultural, lo cual se lleva a cabo siempre, claro está, en las tareas finales. Lo cierto, es que este inmenso material está a disposición del docente y le da las claves para explotar lo intercultural, pero dado que cada grupo tiene sus propias necesidades y sus diferentes culturas, es en la mayoría de los casos el propio docente el que ha de idear actividades y tareas (Cuadro 5) para conseguir esa última fase de interpretación y comprensión-aceptación de la otra cultura, ese *saber ser* tan necesario para poder, finalmente, actuar eficazmente en el ámbito laboral en otra lengua y otra cultura.

BIENVENIDOS	
UNIDAD	TAREA FINAL
1. Turismo de negocios	Organizar un viaje de negocios a Buenos Aires para altos ejecutivos. Organizar su agenda de viaje
2. Se busca	Hacer una búsqueda de trabajo por Internet en el ámbito de turismo.
3. Denominación de origen	Elegir un producto español con D.O. y preparar una presentación en P.P.
4. Con la mochila al hombro	Buscar medios de transporte de bajo coste para visitar algún país de A.L. y presentar la mejor oferta a un grupo de chicos italianos.
5. Bueno, bonito y barato	Seleccionar un destino interesante para viajar en invierno. Buscar alojamiento barato, describir las actividades que se pueden realizar.
6. Alimentos "verdes"	Planificar la apertura de un restaurante ecológico. Elaborar la carta con comida y bebida saludable.
7. De la Tierra a la Luna	Buscar un viaje exclusivo de un fin de semana para un grupo de dentistas difíciles de sorprender.
8. Con todo lujo de detalles	Organizar en vuestra agencia de viajes exclusivos un viaje inolvidable de cinco días para el Sultán de Brunei y su esposa.
9. De fiesta	Diseñar la carta, las instalaciones y los servicios de un lugar para celebrar eventos como bodas, bautizos y comuniones.

Cuadro 5: Relación de las tareas finales de cada unidad del manual *Bienvenidos*

El curso de *Expertos* se dirige a estudiantes de nivel avanzado que necesitan el español para desenvolverse en ámbitos laborales. Como apunta su autor « Ce projet a pour objectif de concilier les approches actionnelle, communicative, lexicale et interculturelle dans l'enseignement de l'E/LE » (Tano, 2009). En este manual, el componente cultural recorre las unidades de modo implícito pero también explícito. La interculturalidad se trabaja a través de actividades que estimulan la observación, la reflexión, el análisis, la interpretación, pero ante todo la acción a través de las tareas (Cuadro 6). Siendo la tarea el eje central de las unidades didácticas, se presentan todos los contenidos necesarios para su ejecución a través de las actividades de recepción, producción e interacción. En consonancia con el enfoque orientado a la acción, encaminado a formar agentes sociales, la tarea se convierte en el recurso que mejor aprovecha todo el potencial de los referentes culturales desarrollando las habilidades interculturales que le serán útiles al alumno futuro profesional para desenvolverse en ámbitos laborales, con personas de culturas diferentes, esto es, para actuar socialmente.

EXPERTOS	
UNIDAD	TAREA FINAL
1. « Incorporación inmediata » Ofertas y solicitudes de empleo	Escribir un anuncio de trabajo, un CV y una carta de presentación.
2. « Reunión de equipo » Reuniones de trabajo y negociaciones	Participar en una reunión de negociación.
3. « Me trasladan a México » Traslados laborales internacionales	Pedir información antes de mudarse a otro país.
4. « Exportamos a 70 países » Comercio internacional	Elaborar un informe sobre la industria vinícola.
5. « Montamos un negocio » Proceso de creación de una empresa	Crear una empresa o una ONG.
6. « Cuestiones de finanzas » Aspectos relativos a las finanzas	Decidir el reparto de una herencia.
7. « El tiempo es oro » Administración del tiempo personal y laboral	Hablar sobre planes personales.
8. « Producción y fabricación » Gestión de la producción	Defender una opinión en el marco de un conflicto laboral.

Cuadro 6: Relación de las tareas finales de cada unidad del manual *Expertos*

5. LA MEDIACIÓN INTER LINGÜÍSTICA: UN RECURSO PARA LA INTERCULTURALIDAD

La competencia mediadora, una de las competencias menos rentabilizadas en la práctica docente a pesar de la referencia explícita en el *MCER*,⁶ se nos presenta como una actividad realmente útil a la hora de promover ese conocimiento intercultural desde el hacer y actuar. La mediación interlingüística es una actividad social de transmisión de información desde un sistema lingüístico de partida a otro sistema distinto de llegada con una finalidad determinada, pero es ante todo un acto de comunicación, un medio para la realización de actividades/acciones comunicativas. Por ejemplo, algunas actividades mediadoras podrían ser las siguientes: resumir al jefe alemán lo que dice el mail de la sucursal española o comunicarle la intención de la llamada del director ejecutivo japonés, explicarle al turista nórdico lo que tiene el menú del día, etc.

⁶ En el *MCER* se presenta una nueva perspectiva que amplía enormemente el tradicional modelo descriptivo que consideraba la comprensión y la expresión orales y escritas como las cuatro destrezas lingüísticas por excelencia, pues incluye dos nuevas actividades y estrategias: las de interacción y las de mediación, además de la comprensión-recepción audiovisual (Gutiérrez Rivilla, 2004:631).

Nuestros alumnos, así, podrán comprobar de manera práctica de qué modo se emplean las estrategias y habilidades mediadoras, pues podrán contrastar los cambios que la misma información requiere para hacer partícipe al receptor extranjero de una comprensión adecuada en la idea de solventar los escollos que provocan el desconocimiento histórico, cultural, pragmático para la eficiente interpretación y comprensión. Esto hace posible e interesante trabajar la competencia mediadora a través de los CV, los anuncios, las cartas, los textos, los diálogos que tenemos en los manuales de E/FE, pues podemos constatar cuánto es posible trasvasar o no de un código lingüístico a otro y de una cultura a otra con el fin de hacer reflexionar a los alumnos sobre ello. Es interesante explotar de manera explícita las estrategias mediadoras que estarán abocados a utilizar nuestros alumnos en una Europa (y un mundo) plurilingüe, pues “la mediación es una necesidad social nacida por las demandas del ámbito plurilingüe en el que el mundo actual ha derivado” (Lugo-Zorbás, 2011:459).

6. CONCLUSIÓN

La adquisición de la competencia intercultural en la enseñanza de Lenguas para Fines Específicos debe ser un proceso de aprendizaje consciente y explícito con el fin de transmitir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas interculturales, pero sobre todo y principalmente, potenciar actitudes positivas a través del contacto con la cultura meta que acompañen a nuestros alumnos para siempre en su vivir y convivir con el Otro.

Quisiéramos terminar esta intervención con las palabras de G. Keller, citadas en Estévez Coto (1994), a las que nos adherimos plenamente: “Los presupuestos necesarios para asegurar la paz en nuestro mundo y el posterior desarrollo de la colaboración cultural, económica y política entre las naciones son la capacidad de cooperación y comunicación con otros pueblos, condiciones que consideramos intrínsecas a las metas de la enseñanza de lenguas modernas.”

7. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, B. (1998). “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos” en *Carabela*, 44: 5-29.

Aguirre Beltrán, B. (2000). “El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas” en *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam. 34-43.

Aguirre Beltrán, B. (2004). “La enseñanza del español con fines profesionales” en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL. 1109-1128.

Azagra, M. E. (2008). *La comparación cultural. Una propuesta para el desarrollo de destrezas interculturales en el aula de español LE / L2*. Tesis de máster. Pamplona.

Binotti, L. (1999). “Cultura y sociedad, ideología y práctica. Problemas en la enseñanza del español a nivel superior”, en Franco, M., C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, y F. Ruiz, (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Servicio de publicaciones de la Universidad: Cádiz. 27-42.

Byram, M y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Byram, M. y Zárata, G. (1994). *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Calvi, M.V. (2003). "El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos", en *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam. 107-122. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf [Consulta: 20 de marzo de 2011]

Castro, D. y Pueyo, S.M. (2003). "El aula, mosaico de cultura" en *Carabela*, 54: 59-70.

Comisión Europea. Dirección General de Comunicación (2008). *Hablar en Europa. Las lenguas en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. [Documento disponible en http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc3275_es.pdf]

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes. Madrid: Secretaría General Técnica del MEDCD y Grupo Anaya, 2002. [Documento disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>]

Escandell Vidal, M. V. (1996): "Los fenómenos de interferencia pragmática" en Col. *Expolingua, Didáctica del español como lengua extranjera (E/LE 3.)* Madrid: Fundación Actilibre.

Gil Burmann, M. y Morón S.M. (2011). "Consideraciones sobre la competencia intercultural en los profesores de idiomas. Recursos para la reflexión" en *Cuadernos Comillas. Revista II*. Gómez de Enterría, J. (2007). "La enseñanza del español con fines específicos" en Lacorte, M. (coord.), *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros. 149-181.

Gutiérrez Rivilla, R. (2004): "Directrices del Consejo de Europa: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002)" en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL. 619-642.

Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.

Iglesias Casal, I. (1998). "Diversidad cultural en el aula de E/LE: La interculturalidad como desafío y como provocación", en Moreno Fernández, F., M. Gil Burmann y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad. 463-472.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lacorte, M. (2007). "Introducción: Lingüística Aplicada del español. Consideraciones generales" en Lacorte, M. (coord.), *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros. 17-46.

Long, M. H. (2003). "Español para fines específicos: ¿textos o tareas?" *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam. 15-39.

Lugo, S. y Zorbas, V. (2011): "Estrategias de mediación interlingüística oral" en *Actas del XVI Congreso de la FIEALC 'América Latina y el Mediterráneo: ideas en contacto'*. 459-467.

Maldonado Cañón, K.D. (2006). "Aproximación a un marco conceptual y teórico sobre la interculturalidad de los negocios internacionales". Universidad del Rosario. Facultad de Administración. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Moreno García, C. "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural". *Carabela*, 58: 49-74.

Nauta, J.P. (1992). "¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia comunicativa". *Cable*, 10: 10-14

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Porcher, L. (1986). *La civilisation*. Paris: Clé International.

Rodrigo Alsina, M. (1997) "Elementos para una comunicación intercultural". *Revista Cidob d'Afers Internacionals* 36. *Espacios de la interculturalidad*.

Salaberri, S. (2007): "Competencia comunicativa intercultural". Documento disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf [Consulta: 8 de mayo de 2011].

Tano, M. (2009). "Le projet « EXPERTOS », un exemple de perspective actionnelle en espagnol de spécialité" en *Les Cahiers du GERES*. No 2. Documento disponible en <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-2/2%C3%A8me-article> [Consulta: 28 de junio de 2011].

Tano, M. (2011). "El componente cultural en el aula de EFE de nivel intermedio-avanzado". *Actas del Cuarto Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam.

Van Hooft, A. y Korzilius, H. (2001) "La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales". Documento disponible en <http://www.ub.es/filhis/culturele/vanhooft.html> [Consulta: 15 de marzo de 2011].

Xème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
«Interculturalité en espagnol de spécialité»

Organisée par le Centre de Recherche LCE (Langues et Cultures Européennes)
Université de Lyon II - France
21, 22 et 23 juin 2012

Marek BARAN: "Indicadores de tipo etológico en el análisis de la comunicación especializada"

Universidad de Łódź, Polonia
marekbar@o2.pl

RESUMEN: El presente estudio se centra en la redefinición del concepto de comunicación especializada en términos sociopragmáticos e interaccionales. De acuerdo con los postulados de la denominada «lingüística etológica», diferentes mecanismos interaccionales que pueden registrarse en la comunicación especializada entre representantes de comunidades de habla distintas corresponden a determinados perfiles comunicativos. Una lograda comunicación profesional, incluso la peculiarmente marcada por la vertiente terminológico-temática, no puede concebirse, por tanto, sin conocimientos de tipo interaccional, los cuales, por su parte, constituyen una indudable base de la competencia intercultural.

PALABRAS CLAVE: Perfiles comunicativos, lingüística etológica, lingüística interaccional, comunicación especializada.

RÉSUMÉ : La présente étude est centrée sur la redéfinition du concept de communication spécialisée en termes socio pragmatiques et interactionnels. En accord avec les postulats de ce que l'on appelle la « linguistique éthologique », différents mécanismes interactionnels que l'on peut observer dans la communication spécialisée entre représentants de communautés de langues différentes correspondent à des profils communicatifs déterminés. Une communication professionnelle réussie, y compris celle typiquement marquée par l'aspect terminologico-thématique, ne peut se concevoir, par conséquent, sans connaissances de type interactionnel qui, quant à elles, constituent une base indubitable de la compétence interculturelle.

MOTS-CLÉS : Profils communicatifs, linguistique éthologique, linguistique interactionnelle, communication spécialisée.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Hasta hoy en el estudio de los llamados Lenguajes para Fines Específicos (LFE) se ha otorgado una importancia relativamente limitada a los factores de índole interaccional. Parece que los enfoques puramente léxicos o terminológicos predominan sobre los planteamientos comunicativos. La denominada «lingüística etológica», entendida básicamente como "corriente que ambiciona someter a estudio, en un sentido amplio, los mecanismos que regulan la interacción comunicativa (fundamentalmente de carácter conversacional), relacionándolos con los principios y valores propios de la praxis sociocultural" (Baran, 2010: 13), puede ofrecer un instrumento metodológico-interpretativo válido para la redefinición del concepto de comunicación especializada en términos sociopragmáticos e interculturales. En el presente estudio, trataré de acercarme brevemente a los fundamentos teóricos del enfoque etológico (inspirado éste principalmente en la teoría de «ethos comunicativo» de Kerbrat-Orecchioni (1994; 2005) y en los estudios de cortesía verbal), demostrando al mismo tiempo que diferentes mecanismos interaccionales que pueden registrarse en la comunicación especializada entre representantes de comunidades de habla distintas corresponden a determinados perfiles comunicativos. Estos últimos, en la concepción por la que abogo, forman una especie de *Gestalt* o *perfil comunicativo*, el cual, en lugar de ser presentado como una simple constelación de rasgos, debería concebirse en términos de un determinado

mecanismo de coherencia, correspondiente, por su parte a una lógica sociocultural propia de una determinada comunidad de habla.

Entre las categorías en las que voy a centrarme de modo especial en la parte analítica, se hallarán las formas nominales y pronominales de tratamiento, los marcadores pragmáticos interactivos (tipo *hombre, mujer, chico; anda, venga, vamos*), así como los fenómenos interruptivos. Los usos interaccionales de la comunidad hispanohablante peninsular me servirán de *tertium comparationis*.

2. LOS LENGUAJES PARA FINES ESPECÍFICOS Y EL COMPONENTE INTERACCIONAL: ENTRE LA VERTIENTE HORIZONTAL Y VERTICAL

Al reivindicar la inclusión de la dimensión interaccional en el análisis de los LFE, conviene apuntar de inmediato que la postura interaccionista se encamina nítidamente hasta la llamada vertiente vertical, es decir, la corriente que privilegia el uso de la lengua como instrumento de comunicación entre los miembros de un grupo, dependiendo así de todo un abanico de factores de índole sociológica. El segundo de los componentes que suelen citarse a la hora de definir la naturaleza de los LFE, sería la dimensión horizontal, la cual se relaciona directamente con los contenidos temáticos de una disciplina determinada en cuanto productora de conocimiento. Evidentemente, el peso de las dos coordenadas (dimensión vertical + dimensión horizontal) no parece ser el mismo en todos los ámbitos. Como es de suponer, en el lenguaje técnico-científico, por ejemplo, los aspectos temáticos desempeñan un papel fundamental, mientras que en otros terrenos profesionales, entre ellos en el mundo de los negocios o en las relaciones internacionales, la dimensión sociológica es la decisiva y el componente horizontal no viene representado por una disciplina específica, sino que deriva de una combinación variable de elementos. La coactuación de la vertiente horizontal y vertical se manifiesta, entre otros, en la tensión entre la instancia de internacionalismo, presentada muy a menudo como una de las metas de los LFE, y el peso de la culturas que, sobre todo en la comunicación real entre especialistas, actúa de forma inconsciente. El predominio de una u otra coordenada puede depender, evidentemente, del género al que se recurre al utilizar un determinado lenguaje especializado. Por «género» entiendo aquí evento comunicativo creado por especialistas con una finalidad específica, el cual se caracteriza por determinadas convenciones de uso y determinados recursos expresivos (Swales, 1990). De modo general, suele afirmarse que los géneros fuertemente especializados y formalizados, como los pertenecientes a las ciencias exactas, tienden a superar las barreras interculturales. Se ha demostrado, no obstante, que incluso en este nivel de comunicación especializada, se registran diferencias interculturales, por ejemplo, en lo que se refiere a la preferencia por formas personales o impersonales, o la formulación, más decidida o más cautelosa, de la hipótesis. Además, la dimensión sociológica o interaccional no puede pasar desapercibida ni siquiera en los ámbitos especializados dominados por la vertiente horizontal. Es así porque la comunicación profesional comprende necesariamente momentos de intercambio más o menos ritualizados en la conversación discurre sobre temas más generales. La importancia del lenguaje general en toda comunicación profesional, independientemente del campo, se presenta así como innegable.

Los LFE, contemplados desde el punto de vista del tipo de registros y géneros dominantes, sufren de esta manera una redefinición, encaminándose hacia lo que Díaz Rojo (2000) llama «el modelo ecolingüístico de comunicación especializada». Esta última se percibe efectivamente como «un ecosistema», en que distintos elementos intralingüísticos mantienen una relación equilibrada entre sí y con el resto de elementos contextuales de carácter extralingüístico (Díaz Rojo, 2000: 71). Del mismo modo, la comunicación especializada se presenta básicamente como un problema de competencia comunicativa, y no de competencia profesional o de uso de determinados canales. El modelo teórico-interpretativo alternativo asume, además, que los participantes, géneros y conocimientos forman un continuum de categorías borrosas y prototípicas, cumpliendo así con el principio de «gradualidad». Los

distintos elementos que intervienen forman una red, en la que todos ellos sufren mutua influencia, de ahí que se supere, por ejemplo, la idea de que solo la divulgación está influida por la investigación, y no a la inversa (dicho principio se corresponde con la regla de «reticularidad»). Se subraya también la importancia otorgada al principio de «contextualidad», según el cual las intervenciones del ámbito especializado (tanto escritas como orales) constituyen actos comunicativos condicionados por el contexto y constituidos por el contexto y la situación (Díaz Rojo, 2000: 78).

3. EN TORNO AL ENFOQUE ETOLÓGICO

Al reconocer la reconceptualización de los LFE en términos comunicativos e interaccionales, propongo acercarse a la comunicación especializada siguiendo los principios del denominado «enfoque etológico». Este último, tal y como lo propongo en Baran (2010: 13-14), se concibe básicamente como un acercamiento analítico-interpretativo que abarca principios e ideas procedentes del enfoque del ethos comunicativo (desarrollado fundamentalmente por Kerbrat-Orecchioni (1994; 2005)), de los estudios interaccionales, así como de la etnografía de la comunicación. La «lingüística etológica», en el sentido otorgado en mis análisis, remite, por tanto, a la corriente que ambiciona, en primer lugar, someter a estudio, en un sentido amplio, los mecanismos que regulan la interacción comunicativa (fundamentalmente de carácter conversacional), relacionándolos con los principios y valores más generales propios de la praxis sociocultural. Estos valores se presentarían como definitorios de una concepción básica de las relaciones sociales, dando fundamento a lo que en los estudios de índole trans e intercultural suele aparecer bajo el término de ethos comunicativo.

La lingüística de orientación etológica parte del supuesto de que distintos mecanismos comunicativo-interaccionales (entre ellos, estrategias prosódicas o mimogestuales, sistema de alternancia de turnos de habla, formas alocutivas, tratamientos, formulación de actos de habla u organización secuencial de los intercambios comunicativos), aunque procedentes de paradigmas diferentes, pueden formar una especie de *Gestalt* o *perfil comunicativo*, el cual, en lugar de ser presentado como una simple constelación de rasgos, debería concebirse en términos de un determinado mecanismo de coherencia, correspondiente, por su parte, a una lógica sociocultural propia de una determinada comunidad de habla (Baran, 2010: 14).

Los acercamientos de índole etológica, sin menospreciar la dimensión estratégica típica de cada intercambio comunicativo o la negociación que se lleva a cabo entre los participantes en la interacción, presuponen la existencia de grandes tendencias generales en el seno de las comunidades de habla estudiadas, tendencias que trascienden las variaciones sociolingüísticas propias de estas comunidades. Los valores socioculturales que actúan como un transfondo de la práctica interaccional, en el sentido asumido por la lingüística etológica, constituyen un tipo de normas genéricas (rectoras o evaluadoras) de la conducta social que los miembros de una determinada comunidad de habla adquieren, de manera explícita o implícita, en el proceso de socialización. Dichas normas pueden someterse (y, de hecho, lo hacen) a un principio jerarquizador que, por supuesto, se muestra esencialmente relativo al tipo de situación a la que se enfrentan los hablantes.

El ethos comunicativo se manifestaría fundamentalmente en la regulación de la función interpersonal, sometiendo a control las prácticas conversacionales, donde, de acuerdo con la concepción de Brown y Levinson (1978; 1987), los interactantes ponen en juego su *imagen*. Un determinado posicionamiento de carácter etológico podría definirse en torno a unos cuantos parámetros clasificatorios, entre los cuales los básicos serían⁷:

⁷ Me baso en la propuesta de Kerbrat-Orecchioni (1994: capítulo II), formulando una configuración ligeramente modificada de los criterios de clasificación delimitados. Para la caracterización más detallada de los ejes constitutivos del ethos, véase Baran (2010: 42-60).

- 1) la verbosidad,
- 2) las relaciones interpersonales,
- 3) la concepción de la cortesía verbal,
- 4) la concepción del individuo,
- 5) el grado de ritualización,
- 6) la emotividad.

El enfoque etológico, de acuerdo con uno de los supuestos metodológicos básicos, concibe las realidades comunicativas en términos de «comunidades de habla» y no en términos de «lenguas» como tales. Dicha postura nace de la convicción de que el hecho de compartir la misma lengua no significa pertenecer a la misma comunidad en términos de análisis etnográfico (así pues, distintas variedades del español pueden desembocar en diferentes estilos comunicativos que, aunque pueden coincidir en ciertos puntos, no se presentan como totalmente semejantes).

La comunicación especializada, que indudablemente se inscribe en la línea de la comunicación funcional, se traduce no solo en la transmisión de determinados contenidos informativos, sino también en la reproducción de determinados modelos de comportamiento comunicativo, lo cual parece confirmar la validez del enfoque etológico dentro los análisis de los LFE. El empleo de los marcadores de cortesía, la formulación de los actos de habla, el alcance de los llamados actos indirectos junto con un larguísimo etcétera de formas y mecanismos lingüísticos que suelen observarse e interpretarse en la lengua general de unas determinadas comunidades de habla, deberían tomarse en cuenta también en el caso de los acercamientos a la comunicación especializada, estudiada tanto desde el punto de vista intra como interlingüístico. Con las líneas que siguen, trataré de señalar unos cuantos fenómenos comunicativos cuyo funcionamiento puede sufrir variaciones desde el punto de vista etológico también el ámbito especializado.

4. FORMAS PRONOMINALES Y NOMINALES DE TRATAMIENTO

Como es bien sabido, el caso de la dicotomía pronominal *T/V*, estudiado en el marco de la llamada *deíxis social*, suele tratarse en términos de la oposición conceptual entre el *poder* y la *solidaridad*. Dichos atributos de las investigaciones sobre los sistemas apelativos provienen de Brown y Gilman (1960), para quienes tanto el *poder* como la *solidaridad*, entendidos básicamente desde un punto de vista psicosocial, fueron determinantes para la evolución de los pronombres de tratamiento en muchísimas lenguas. Evidentemente, difícilmente podría reducirse los conceptos de *poder* y *solidaridad* (en cuanto variables psicosociales) a un significado único (y universal): su relevancia sociolingüística debe de ser muy distinta en las sociedades igualitarias y en las sociedades jerarquizadas. La idiosincrasia de cada sociedad se presenta, en este caso, como uno de los factores decisivos en la aplicación de los esquemas apelativos. De igual modo, la distribución de las formas de tratamiento, aparte de ponerse en relación con determinados factores sociológicos, suele vincularse con el fenómeno de la cortesía.

Obviamente, las generalizaciones sociológicas o los planteamientos que conciben *lo cortés* o *lo respetuoso* tan sólo en términos semánticos que derivan del propio código de la lengua, poco tienen que ver con la teoría lingüística de la cortesía. La cortesía verbal, de acuerdo con los planteamientos etológicos e interaccionales, puede manifestarse en sus variantes codificada e interpretada (la cortesía codificada vs. la cortesía interpretada en la interacción). Al centrar mi interés en la segunda de las modalidades mencionadas, habría que recordar que el análisis dinámico del discurso, desarrollado efectivamente por la sociolingüística interaccional, la etnografía de la comunicación o el propio análisis conversacional, insiste en la existencia de una negociación progresiva que se está llevando a cabo entre los participantes a lo largo de cada interacción. La selección de tratamientos se muestra, por lo tanto,

condicionada por factores que no se limitan tan solo a la identidad psicosocial de los interlocutores, como tampoco la cortesía se reduce únicamente a la oposición formalidad/familiaridad.

Tomando en consideración el valor estratégico propio de la cortesía verbal o lingüística, resultaría fácil demostrar que el uso de *tú* en el español contemporáneo no sólo abarca el contexto de las relaciones familiares o amistosas, sino que, “en virtud de su carácter de marcador de proximidad grupal, traspasa su ámbito de uso a otras esferas” (Blas Arroyo, 2005: 313). En este sentido, en el marco de la comunicación especializada, y especialmente dentro de los intercambios centrados en la ya mencionada vertiente vertical, los factores de índole contextual, situacional y sociocultural, junto con los objetivos perseguidos por los interactantes, pueden resultar determinantes en la elección de las formas de tratamiento.

Así pues, ocurre con frecuencia que los tratamientos empleados por la comunidad hispanohablante peninsular funcionan como *indicios de contextualización* (noción empleada por Gumperz, 1982), esto es, en “marcas semióticas que permiten renegociar los papeles sociales desempeñados por los participantes en el curso de la interacción”⁸.

Diversas reestructuraciones en el cuadro participativo de la interacción, registradas por ejemplo en las relaciones comerciales entre españoles, remiten al tránsito progresivo que a lo largo de las conversaciones se produce entre diversos sistemas de tratamiento⁹, tránsito difícilmente imaginable en otros contextos socioculturales.

La alteración en los cuadros comunicativos y participativos iniciales, la cual se traduce principalmente en el paso a las formas del tuteo, parece coincidir con las peculiaridades etnográficas y sociolingüísticas generales propias de la comunidad hispanohablante peninsular. Así pues, el progreso que está experimentado *tú* puede explicitarse a través de la oposición propia del modelo de Brown y Levinson (1987) entre la cortesía positiva y la cortesía negativa. El predominio de *tú* o de *usted* sería, siguiendo esta línea interpretativa, un posible reflejo de una de las modalidades mencionadas (el tratamiento de *tú* se asociaría

⁸ Se trata básicamente de marcas lingüísticas y no lingüísticas que relacionan el mensaje con el conocimiento contextual que los hablantes poseen.

⁹ Lo ejemplifica la siguiente secuencia registrada en un concesionario de coches:

Secuencia inicial:

Vendedor: Buenos días señores, ¿qué deseaban [ustedes]?

Cliente: Sí, quería ver algunos coches, por ejemplo, el Toyota Carina, ése que tiene [usted] ahí, ése que es el Full equipo, ¿verdad? ¿Qué precio tiene?

Vendedor: Sí, sí, claro, pasen, pasen [ustedes] por aquí, por favor, si son tan amables y ahora lo vemos todo.

[...]

Secuencia intermedia:

Cliente: Entonces, ¿cuánto dices [tú] que me darías por el Golf mío? Tiene sólo 40.000 km y...

Vendedor: Por éste seguramente le [a usted] podríamos dar hasta setecientos cincuenta mil pesetas, no sé, primero tendría que verlo el técnico y todo eso... Pero por ahí iría la cosa.

Cliente: ¿Setecientos cincuenta mil pesetas sólo?!... Hombre, me parece muy poco: ten [tú] en cuenta que está nuevecito y he leído en una revista que por coches como éste, mínimo un millón. Ah, oye [tú], y otra cosa... ¿me has dicho [tú] que el aire acondicionado viene de serie o me lo he inventado yo?

Vendedor: Sí, sí va incluido. Aunque éste no lo lleva porque es el que usamos para las pruebas, no se preocupe [usted] porque va incluido. Ah, y no le había dicho [a usted] que también está el ABS.

[...]

Secuencia final:

Cliente: Bueno, pues, entonces quedamos así: tú me llamas [tú] cuando lo hayas recibido [tú] y te [tú] hago la transferencia.

Vendedor: Vale, no te preocupes [tú], que yo les meteré prisa y a ver si el martes próximo, eee...

Cliente: ¿El de la semana que viene?

Vendedor: No, eee, seguramente el de la otra. Seguro que para entonces ya lo tienes [tú] aquí.

(Blas Arroyo, 1994: 403-409)

fundamentalmente a la zona interaccional de la cortesía positiva, mientras que el *usted* se asociaría al dominio de la cortesía negativa). El manejo de las formas pronominales de tratamiento en cuanto elementos vinculados a un determinado tipo de cortesía podría analizarse, así, como parte de la competencia comunicativa de los hablantes de una determinada comunidad sociocultural. Los datos empíricos confirman que, en el caso de la comunidad hispanohablante peninsular, el empleo del *tú* átono va a menudo unido a la estrategia sociopragmática de *in group solidarity* señalada por Haverkate (1994: 34). Las últimas afirmaciones concuerdan con las observaciones de Nord (2004: 289), quien apunta que la transición del tratamiento formal al informal suele realizarse en España en base a un acuerdo tácito, mientras que en Alemania casi siempre está marcada por un ritual explícito (lo mismo pasaría en Polonia).

En cuanto a los tratamientos nominales me limitaré a señalar que el empleo del trato apelativo (a menudo de carácter altamente convencionalizado) puede resultar más acentuado en unas comunidades de habla que en otras. En el planteamiento que propongo, los tratamientos nominales se contemplan fundamentalmente como operadores que actúan como estrategias de cortesía verbal, constituyendo al mismo tiempo uno de los indicios tipológicos por tomar en cuenta a la hora de delimitar un determinado perfil comunicativo.

Al adoptar una perspectiva contrastiva, parece oportuno mencionar el análisis de las formas de tratamiento efectuado por Hmed (2003: 132-152). La investigadora se centró en los *termes d'adresse* utilizados en los intercambios de tipo comercial realizados en Francia y en Túnez. Las conclusiones globales del estudio al que hago referencia indican que una mayor parte de la alocución en este tipo de intercambios se lleva a cabo en Túnez a través del modo de proximidad y emotividad que deben concebirse básicamente como *affichées* (manifestadas) y no necesariamente *réelles*. Las dos comunidades de habla sometidas al análisis parecen presentar paradigmas alocutivos cuya variabilidad reside no solamente en el tipo de tratamientos repertoriados¹⁰, sino también en la tipología de secuencias de interacción en las que aparecen. Así pues, en el *corpus* francés, las formas nominales de tratamiento aparecen fundamentalmente en las secuencias de apertura y de cierre. El *corpus* tunecino comparte este rasgo (aunque los tratamientos son menos numerosos en las secuencias de cierre), manifestando además una fuerte tendencia por el empleo del trato apelativo en medio de los intercambios (o sea, en las llamadas posiciones no marcadas) (Hmed, 2003: 133). Unas diferencias significativas en el sistema del trato apelativo se manifiestan igualmente en lo que es reciprocidad vs. no reciprocidad en la utilización de las formas alocutivas a través de las que suelen convencionalizarse los valores de proximidad y emotividad (así pues, las reglas que rigen el sistema apelativo de la comunidad árabe tunecina están fuertemente condicionadas por el sexo de los participantes: resulta más común manifestar una relación de fraternidad y proximidad entre los locutores del mismo sexo que entre un hombre y una mujer; si las fórmulas de este tipo se dan entre los interactantes de distintos sexos, la iniciativa viene normalmente de parte del hombre). Evidentemente, el empleo de formas de tratamiento corresponde siempre a un posicionamiento de tipo relacional e interaccional. Este último puede, a mi modo de ver, estar condicionado por el estilo comunicativo al que se da prioridad en una determinada comunidad de habla.

Al aproximarse al *ethos* comunicativo camerunés, Mulo Farenkia (2008A: 21; 2008B: 85-107) señala, en la misma línea, que el uso recurrente de formas apelativas familiares tipo *mon frère*,

¹⁰ En cuanto al tipo de tratamientos utilizados, en el *corpus* de conversaciones tunecinas prevalecen los términos de parentesco (entre ellos, el más utilizado es *χu:ja* (*hermano mío*)). Es, de igual modo, también muy frecuente, la utilización de pronombres. Aparte de los términos de parentesco y los pronombres (que en la comunidad tunecina aparecen como mucho más *accessibles* que en la comunidad francesa), llama la atención la actualización de los *labels*, o sea, términos que tienen como base un atributo particular del individuo que se quiere interpelar (pueden ser los términos que significan, por ejemplo, *maja*, *loca*, *rubia*, ...). (Hmed, 2003: 134-142).

ma sœur, mon fils, mon beau caracteriza no sólo la esfera privada, sino que también es propio de las relaciones entre desconocidos. El autor al que me refiero justifica la presencia de los apelativos por su finalidad pragmática (los apelativos ayudarían a suavizar los actos como peticiones o a reforzar los cumplidos o las disculpas), pero puntualiza al mismo tiempo que el carácter estratégico de *l'adresse nominale* se manifiesta, de igual modo, como «stratégie commerciale de flatterie» (Mulo Farenkia, 2008B: 98). Obviamente, esta última podría pasar por universal en los ámbitos de comercio. Observemos, sin embargo, que la frecuencia de uso de términos apelativos tipo *ma sœur, mon fils, patron, grand, bao*, se presenta superior a la de las fórmulas equivalentes en los ámbitos comerciales de las comunidades francófonas europeas. La actualización de las unidades apelativas debería explicarse, por tanto, no solamente por una negociación discursiva a lo largo de cual que el locutor-vendedor se pone enteramente al servicio de la clientela percibida como *patronat*, sino también por cierta predilección por la apelatividad como tal propia de la sociedad camerunesa. Dicha predilección se manifiesta, igualmente, por el procedimiento de *catalogage*, es decir, “procédé appellatif qui consiste à désigner la personne à qui l'on s'adresse en référence à quelque chose qu'elle fait, qu'elle vend ou tout simplement à la situation dans laquelle elle se trouve” (Dimachki, Hmed, 2002: 5).

Los cameruneses recurren a ese modo de tratamiento valorizando, en cierta forma, un aspecto de la identidad de sus interlocutores. Así pues, en los pequeños comercios, la fórmula empleada para dirigirse al vendedor suele ser generalmente el nombre del producto que vende el interlocutor:

Banane, on t'appelle.

Orange, tu as la monnaie de mille francs? (ejemplos proporcionados por Mulo Farenkia, 2008B: 102).

En el sector servicios suelen utilizarse también como apelativos los nombres de profesiones (*électricien, plombier, photographe, maçon, teacher/ticha, docta*). Ciertas características físicas o incluso vestimentarias pueden funcionar, de igual modo, como *formes d'adresse* (*tricot rouge, chapeau noir, faitguée, gros, eat/mekat/le blanc*¹¹).

En la línea interpretativa que acabo de esbozar, pueden analizarse, de igual modo, los llamados *vocativos gramaticalizados* tipo *hombre, mujer, hijo, hija, chico, chica* que, en comparación con otras comunidades de habla destacan tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Evidentemente, los vocativos gramaticalizados, al constituir, como otras tantas formas alocutivas, indicadores del campo, modo y tenor o tono del discurso, pueden actualizarse en sus numerosas y distintas formas según una serie de factores que son de orden sociolingüístico. Si privilegiamos la caracterización sociopragmática del vocativo como estrategia de cortesía verbal, habría que apuntar, sin embargo, que el concepto de distancia verbal, el cual cabe dentro del planteamiento sociolingüístico tradicional, debería redefinirse de acuerdo con la noción de *familiaridad social*. De ese modo, la dimensión jerárquica, los condicionamientos situacionales o las características de los interlocutores se consideran junto a todo un abanico de factores que se derivan del ethos comunicativo de la comunidad de habla en cuestión. Es, por tanto, imprescindible, interrogarse, entre otros, acerca del modelo de cortesía dominante (las dos modalidades básicas que se presentan en este caso remiten a la clásica distinción establecida por Brown y Levinson (1978; 1987) entre *cortesía positiva* y *cortesía negativa*) o por la *imagen social básica* que, como sugiere Bravo (2003: 104-105), se construye sobre los rasgos más o menos permanentes y reconocibles en la sociedad de origen, constituyendo al mismo tiempo la base de las expectativas sobre todos los elementos que potencialmente pueden ser evaluados como corteses, descorteses o neutrales en una situación dada.

¹¹ Para llamar a una persona de piel blanca.

5. LOS FENÓMENOS INTERRUPTIVOS: ENTRE LO ESTRATÉGICO Y LO ETOLÓGICO

Suele admitirse que los factores de tipo estratégico son de primer orden para cualquier interpretación del fenómeno interruptivo. Al tomar en cuenta los postulados de la llamada lingüística etológica puede sostenerse, no obstante, que la mecánica de la toma de turnos¹² viene, al menos en parte, determinada también por ciertos patrones interaccionales, que por su parte, pueden explicarse a través de conceptos tales como *cortesía positiva / cortesía negativa*, *ethos de proximidad / ethos de distanciamiento*, *principio pragmatolingüístico de afiliación / principio pragmatolingüístico de autonomía*. Esta segunda perspectiva conduce a la reconsideración de ciertos supuestos de los estudios interculturales según los cuales las interrupciones caracterizarían en grado diferente a las distintas comunidades de habla.

Empecemos por un dato procedente de los análisis empíricos de la comunicación especializada. Se trata, pues, del estudio de Fant (1992 : 1141), quien basándose en los resultados del programa de investigación *La interacción verbal y no verbal en negociaciones españolas y escandinavas, estudios contrastivos e interculturales*, constata que las interrupciones ocurren con una frecuencia cinco veces mayor en los diálogos españoles que en los suecos (en las secuencias grabadas en video, en las que participaban generalmente cuatro personas [dos por cada equipo], se efectuaban, en promedio por cada secuencia de 10 minutos, 50,7 interrupciones entre los españoles y 10,7 entre los suecos).

¿De qué modo deberían interpretarse los resultados presentados *supra*? Los planteamientos etológicos, cuya toma en consideración he postulado al principio del presente estudio, se encaminarían hacia la consideración del contexto sociocultural y de sus consecuencias en la interacción. Antes de seguir esta pista interpretativa, convendría comprobar, sin embargo, qué tipo de fenómenos abarca exactamente lo que agrupamos bajo la denominación del *cambio interruptivo*. Estas precisiones terminológicas parecen importantes puesto que no se puede descartar que ciertas diferencias cuantitativas que se dejan observar en la frecuencia de aparición de interrupciones se deban a una distinta conceptualización del fenómeno en cuestión¹³.

Según Gallardo Paúls (1993: 205), las transgresiones al modelo secuencial de Sacks *et al.* se concretizan en casos de habla simultánea, o sea, *solapamientos* (ing. *overlap*). Éstos se producen cuando dos hablantes se autoseleccionan en el mismo lugar de transición o cuando uno se autoselecciona sin que el que tenía la palabra haya finalizado aún su turno. Este último caso puede ser un caso voluntario de violación de las reglas (= ¡*interrupción!*), o bien una

¹² La coordinación que se deja observar en la organización de la alternancia de turnos de habla había sido identificada en el modelo de *turn-taking* de Sacks, Schegloff y Jefferson (1974).

¹³ Además, como demuestra Testa (1988: 306-307), las diferencias de tipo cuantitativo no deberían considerarse como las más significativas. Los datos más instructivos pueden concernir, en mayor grado, a la selección y a la distribución de *pragmatic particles*:

From the quantitative distribution of different types of overlapping turns and interruptions, no relevant differences have been found in sequential modes of turn-exchange. On the contrary, it is suggested that impressions of more interruptive behavior displayed in Italian speakers are probably caused by different linguistic strategies exploited by English and Italian speakers when interrupting. From a functional point of view, in both languages the presence of lexical pre-starts bracketing interruptive turns reflects similar sequential characteristics, which have been related to the jobs that these particles perform in overlapping environments as protective devices for the upcoming turn. However, the frequency of either pre-assessments and <<well>> as interruptive pre-starts in English displays a preference for smooth interruptive actions, which contrasts with the high exploitation of a direct adversative marker like <<ma>> in Italian. It is claimed that such uses might reflect the existence of culturally marked interruptive strategies that may be related to different conceptions of politeness and communicative styles. To this aim, pragmatic uses of <<ma>> and <<well>> have also been analyzed in the case of responses to questions requiring personal statements, in opinion-giving and topic-introducing sequences, where their occurrence has been treated as functionally equivalent to the English pragmatic use of <<well>> and other non-overtly contrastive particles. (Testa, 1988: 306-307).

interpretación errónea de una pausa interna. Desde esta perspectiva, una interrupción sería una forma marcada de un solapamiento (como apunta Cordisco (2003: 149), las transgresiones categorizadas como *solapamientos* se refieren a “simultaneidades producidas por “errores involuntarios” del interlocutor que toma o intenta tomar un turno en un momento inadecuado, los cuales son descritos como breves y frecuentes en la dinámica conversacional y que no suponen mayores complicaciones para el devenir conversacional”. Por su parte, las interrupciones, se referirían a las simultaneidades de capturar el turno (en contraste con una intención de tomar el turno) y afectarían no solamente al sistema de alternancia de turnos sino también, al transcurso de la conversación).

Las tipologías en las que me apoyo, indican las posibles causas que motivan la aparición de cambios interruptivos. Si seguimos indagando en esta cuestión, descubrimos rápidamente que los primeros estudios dedicados al tema de alternancia de turnos operan con conceptos tales como *poder*, *control* o *dominancia* (véase, a este respecto, por ejemplo Zimmerman y West, 1975, Greif, 1980 o los mismos Brown&Levinson, 1978 [1987]). Los investigadores mencionados, defendían la influencia de factores y valores sociales como el estatus y el poder, considerando la interrupción como una estrategia de control de la conversación (así pues, se afirmaba, basándose efectivamente en la teoría de las *características de estatus*¹⁴, que la interrupción es privilegio del interlocutor que aparenta un estatus más alto en la interacción (Cestero Mancera, 2000: 142)). Las investigaciones y análisis posteriores pusieron, sin embargo, en duda las hipótesis así definidas.

Ahora bien, teniendo en cuenta la intención del hablante, suelen distinguirse dos tipos básicos de alternancias impropias: *voluntarias* e *involuntarias*. Las primeras, en palabras de Cestero Mancera (2000: 143), “se producen cuando los conversadores no atienden, conscientemente, las indicaciones de sus interlocutores; no prestan atención al significado de las marcas que se emiten en el turno en marcha”. Las segundas, por su parte, “se producen cuando los conversadores no interpretan bien o no reconocen el valor significativo de las marcas que se emiten en el turno en marcha; se trata de anomalías en el sistema de cambio de hablante, fenómenos peculiares en la conversación” (Cestero Mancera, 2000: 143). Las clasificaciones existentes sugieren, además, hablar de las *interrupciones de tipo competitivo* (las que, acompañadas de un tono de voz especialmente elevado, tratan de imponerse) y de las *interrupciones o turnos colaborativos* (cuya finalidad es la de terminar el turno con las mismas palabras que el hablante).

Las distintas tipologías¹⁵, junto a los diferentes enfoques referidos a los cambios de naturaleza interruptiva que acabo de repasar, indican claramente que la única categoría netamente descriptiva, sujeta a la observación del analista para determinar las características estructurales de un fragmento de discurso, no es interrupción, sino solapamiento. Como observa Cordisco (2003: 150), “una interrupción es una categoría eminentemente interpretativa que da cuenta del manejo entre los interlocutores de sus derechos y sus obligaciones con el desarrollo conversacional, y que depende en última instancia del analista (y de sus herramientas analíticas)” (en este sentido, las interrupciones escaparían a una codificación determinada y pancultural, al mismo tiempo que a un cálculo estadístico).

Como acabamos de ver, la apropiación del fluir conversacional abarca, pues, distintos tipos de solapamientos, surgiendo de una multitud de causas individuales e interaccionales, y no tan sólo, como se lo solía explicar en las teorías de «poder y control», del deseo de controlar a los demás. Al vincular el fenómeno interruptivo al contexto sociocultural que le sirve de marco, Cordisco (2003: 151) analiza el sistema de toma de turnos partiendo de la convicción de que a partir del mismo los interlocutores construyen y afirman ciertas *imágenes* según su

¹⁴ Véase la denominada *Status characteristics theory* de Berger, Fisek, Norman y Zelditch (1977).

¹⁵ Para más detalles sobre distintos métodos empleados en la recopilación y la interpretación de datos de ese tipo, véase Guillot (2005).

propio contexto sociocultural. Así pues, al sostener que la noción de imagen social puede examinarse desde las dimensiones de *autonomía* y *afiliación*, las convenciones socioculturales (cuyo reflejo, como es de suponer, se dejan percibir en la lengua) compartidas por los interactantes pueden encaminarse hacia la imagen de autonomía poniendo de relieve de los valores como la no-interferencia y el respeto del territorio ajeno, o responder más bien al perfil afiliativo en el que se recalcan características y comportamientos que identifican el individuo con el grupo. En este sentido, las instancias interruptivas pueden también apuntar a la proyección una imagen afiliativa o una imagen desafiliativa (cuando los comportamientos conversacionales tienden a compartirse o a adscribirse a aquellas características que cohesionan al grupo, podemos hablar de *interrupciones afiliativas*; las *interrupciones desafiliativas* se relacionan, por su parte, con los comportamientos que resaltan a un interlocutor de los demás, dando al mismo tiempo una imagen no deseada [desaprobación o rechazo de la imagen consensuada por el resto del grupo]) (Cordisco, 2003: 152)). Dicha bipartición remite, al menos en parte, a la distinción entre alternancias colaborativas y conflictivas. Al tomar en consideración la modalidad de interrupción afiliativa, de ningún modo puede seguirse con la idea de las instancias interruptivas como anomalías, desviaciones o transgresiones al sistema, como tampoco puede verse en ellas tan sólo amenazas a la imagen social del participante. Como subraya otra vez Cordisco (2003: 152-154), las interrupciones pueden tensionar o distender el clima socio-emocional del encuentro comunicativo, según se desatienda o se coopere con la imagen que el hablante interrumpido proyecta y a la cual se adhiere. Bajo esta óptica, las interrupciones son además un fenómeno co-producido tanto por el interlocutor que interrumpe como por el interrumpido a través de sus contribuciones comunicativas.

Enlazando otra vez con los planteamientos etológicos evocados al principio de este breve estudio, convendría volver a preguntarse si la *propensión interruptiva* puede interpretarse tan sólo en relación con unos contextos comunicativos bien puntuales, que se definen por los llamados parámetros estratégicos (por ejemplo, un intercambio polémico o conflictivo + variables de tipo sociolingüístico claramente delimitadas), o, tal vez, los fenómenos interruptivos estén, de igual modo, determinados por el perfil comunicativo dominante de las comunidades de habla que les sirven de marco. De momento, los cuestionamientos así formulados no pueden constituir más que hipótesis interpretativas. Ello es debido fundamentalmente a la falta de estudios pertinentes que puedan aclarar de modo convincente la naturaleza de las instancias interruptivas en diferentes comunidades socioculturales. En la actualidad, disponemos tan sólo de ciertos indicios, procedentes tanto de los análisis dedicados al problema de toma de turnos como de los estudios de sociopragmática y pragmática contrastiva.

6. DEL ANÁLISIS ETOLÓGICO DE TEXTOS PARALELOS A LOS PLANTEAMIENTOS DE ÍNDOLE INTERCULTURAL

Los parámetros definitorios del ethos comunicativo de una determinada comunidad de habla abarcan distintos recursos y mecanismos lingüísticos cuya coactuación hace posible la detección de ciertas regularidades en lo que podríamos denominar como «estilo comunicativo dominante». Dichas regularidades, como es de suponer, vienen manifestándose en todos los niveles que Kerbrat-Orecchioni (2005: 65-66) propone para el «discurso en interacción». Así pues, el ethos comunicativo determina el llamado nivel práctico (que corresponde a la gestión local de la alternancia de turnos), el nivel funcional (vinculado con la coherencia sintáctico-semántico-pragmática de los intercambios en su organización) y el nivel relacional (es decir, el nivel de la relación interpersonal estrechamente conectado con la gestión de los llamados *relacionemas*). ¿Qué consecuencias para el análisis de la comunicación especializada puede tener, por consiguiente, un enfoque así orientado?

A mi modo de ver, el planteamiento etológico debería constituir una etapa preliminar de toda comparación que pretenda ofrecer consideraciones de índole contrastiva o intercultural, también en lo que se refiere a la comunicación especializada. La constitución de *cópora* representativos que puedan, por su parte, llevar a la delimitación de determinados géneros textuales y discursivos, permite, en un primer tiempo, la observación de determinadas formas lingüísticas junto con su distribución y sus frecuencias de uso. Me refiero, en este momento, a la delimitación de los fenómenos lingüísticos y comunicativos registrados en una determinada comunidad de habla o, si transponemos los estudios etológicos al terreno de los LFE, dentro de una determinada comunidad de usuarios, marcados tanto por el campo de la especialidad que representan (recordemos el peso más o menos notable de la llamada dimensión horizontal), como por su pertenencia sociocultural. La recopilación e interpretación de datos procedentes de diferentes ámbitos especializados socioculturalmente circunscritos puede dar cuenta de cómo las intenciones comunicativas, que sin lugar a dudas pueden pasar por transculturales (por no decir universales), encuentran su expresión en los medios, tanto verbales como no-verbales, que son específicos de cada cultura. Obviamente, dicho modelo de análisis remite a la búsqueda de los llamados «textos paralelos», es decir, textos de ámbitos socioculturales diferentes que se han producido independientemente y que pertenecen al mismo género y tipo textual/discursivo (véase, por ejemplo, Nord, 1997). Conviene apuntar otra vez que los acercamientos de tipo etológico manifiestan una marcada orientación pragmática (o, mejor dicho, sociopragmática). Esta última debería interpretarse como plenamente válida también el caso de los llamados LFE, ante todo por la importancia de los elementos comunicativos subrayada ya al principio de este estudio. Estoy convencido de que una lograda comunicación profesional, incluso la peculiarmente marcada por la vertiente terminológico-temática, difícilmente puede concebirse sin conocimientos de tipo interaccional, los cuales, por su parte, constituyen una indudable base de la competencia intercultural.

7. BIBLIOGRAFÍA

Baran, M. (2010): *Emotividad y convención sociopragmática. Una contribución al estudio del ethos comunicativo de la comunidad hispanohablante peninsular*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 228 p.

Berger, J., Fisek, M. H., Norman, R. Z. y Zelditch, Jr., M. (1977): *Status Characteristics and Social Interaction: An Expectation States Approach*. New York: Elsevier. 196 p.

Blas Arroyo, J. L. (2005): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra. 782 p.

Blas Arroyo, J. L. (1994). "De nuevo sobre el poder y la solidaridad. Apuntes para un análisis interaccional de la alternancia *Tú/Usted*", en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XLII/2, 385-414.

Bravo, D. (2003). "Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción", en D. Bravo (ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: Perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Stockholms: Stockholms Universitet, 98-107.

Brown, P. y Gilman, A. (1960). "The pronouns of power and solidarity", en T. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*. New York: Wiley, 253-276.

Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press. 329 p.

Brown, P. y Levinson, S. (1978). "Universals in language usage: Politeness phenomena", en E. Goody (ed.), *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-289.

Cestero Mancera, A. M. (2000): *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares – Servicio de Publicaciones. 308 p.

Cordisco, A. (2003). "Afilación y desafilación: contexto sociocultural en el análisis de la interrupción y de sus consecuencias sociales en la interacción", en D. Bravo (ed.), *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: Perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Stockholms: Stockholms Universitet, 149-163.

Díaz Rojo, J. A. (2000). "El modelo ecolingüístico de comunicación especializada: Investigación y divulgación", en *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 2, 68-84.

Dimachki, L. y Hmed, N. (2002). "«Bonjour madame»!, «Bonjour mon frère!» Le système des termes d'adresse dans les interactions verbales en France, au Liban et en Tunisie", en *Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*, Université de Genève 25-28 septembre 2001. [En línea] <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric> [Consulta: 12 de mayo de 2012]

Fant, L. (1992). "Iniciativa, respuesta y turno de intervenciones en negociaciones hispano-escandinavas", en A. Vilanova (dir.), *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (1989)*. Barcelona: PPU, 1137-1143.

Gallardo Paúls, B. (1993). "La transición entre turnos conversacionales: silencios, solapamientos e interrupciones", en *Contextos*, XI/21-22, 189-220.

Greif, E. B. (1980). "Sex differences in parent-child conversations", *Women's Studies International Quarterly*, vol. 3, 253-258.

Guillot, M-N. (2005). "Revisiting the methodological debate on interruptions: from measurement to classification in the annotation of data for cross-cultural research", en *Pragmatics*, 15: 1, 25-47.

Gumperz, J. J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. 225 p.

Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid: Gredos. 245 p.

Hmed, N. (2003): *Analyse comparative des interactions. Le cas de trois commerces: français, tunisien et franco-maghrébin* (thèse de doctorat). Lyon: Université Lumière Lyon II. 407 p.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005): *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin. 368 p.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994): *Les interactions verbales. Tome III*. Paris: Armand Colin. 347 p.

Mulo Farenkia, B. (2008A). "Comprendre l'ethos communicatif camerounais", en B. Mulo Farenkia (ed.), *De la politesse linguistique au Cameroun*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 11-29.

Mulo Farenkia, B. (2008B). "Du vocatif au relationnel : Typologie des fonctions pragmatiques des formes de l'adresse au Cameroun", en B. Mulo Farenkia (ed.), *De la politesse linguistique au Cameroun*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 85-107.

Nord, Ch. (2004). "Comunicarse funcionalmente en dos lenguas", en P. Faber, C. Jiménez, G. Wotjak (eds.), *Léxico especializado y comunicación interlingüística*. Granada: Granada Lingvistica, 285-296.

Nord, Ch. (1997). "El texto buscado. Los textos auxiliares en la enseñanza de traducción", en *TradTerm*, vol. 4, 101-124.

Oreström, B. (1983): *Turn-taking in English Conversation*, Lund. LiberFörlang Lund. 195 p.

Sacks, H., Schegloff, E. y Jefferson, G. (1974). "The Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking in Conversation", en *Language*, 50, 696-731.

Swales, J. M. (1990): *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press. 260 p.

Testa, R. (1988). "Interruptive strategies in English and Italian conversation: smooth versus contrastive linguistic preferences", en *Multilingua*, 7-3, 285-312.

Zimmerman, D. y West, C. (1975). "Sex roles, interruptions and silences in conversation", en N. H. Barrie Thorne (ed.), *Language and Sex, difference and dominance*. Rowley, MA: Newbery House, 105-129.

Xème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
«Interculturalité en espagnol de spécialité»
Organisée par le Centre de Recherche LCE (Langues et Cultures Européennes)
Université de Lyon II - France
21, 22 et 23 juin 2012

Aura Luz DUFFÉ MONTALVÁN: “¿En qué contexto se puede hablar de una evaluación de la competencia intercultural?”

Universidad Rennes 2, Francia
aura-luz-duffe@univ-rennes2.fr

RESUMEN: Hablar de evaluación implica reconocer un sistema, un proceso y un resultado. Hasta hoy día las investigaciones han identificado diferentes tipos de evaluación (diagnóstica, formativa, formadora, sumativa, etc.), pero aún no se ha obtenido un consenso, entre los especialistas de la materia, en cuanto a la definición sobre una evaluación de la adquisición de la competencia intercultural. En este artículo después de haber realizado un balance de las definiciones de evaluación y competencia intercultural, presentamos diferentes contextos (LANSAD, FLE, enseñanza de una lengua extranjera con fines específicos, centros de formación comercial, etc.) en los cuales encontramos esta relación. Así concluimos que si diferentes establecimientos han identificado de una forma más o menos precisa la evaluación de la competencia intercultural, principalmente aquellos en los que se imparte una enseñanza de una lengua-cultura, los centros de formación comercial muestran un interés particular en identificar los criterios de este tipo evaluación. Quizás esto se deba al interés que tengan de formar profesionales capaces de adaptarse y convencer al socio extranjero.

PALABRAS CLAVE: Competencia intercultural, centros de formación comercial, evaluación, lengua-cultura, interculturalidad.

RÉSUMÉ : Parler d'évaluation sous-entend reconnaître un système, un processus et un résultat. Les recherches ont identifié jusqu'à aujourd'hui plusieurs types d'évaluation (diagnostique, formative, formatrice, sommative, etc.), mais une évaluation de l'acquisition de la compétence interculturelle n'a pas encore obtenu de consensus parmi les spécialistes en la matière. Dans cet article, après avoir fait un bilan sur la signification de l'évaluation et de la compétence interculturelle, nous présentons différents contextes dans lesquels nous pouvons trouver la relation évaluation-compétence interculturelle (LANSAD, FLE, l'enseignement d'une langue étrangère spécialisée, écoles de commerce, etc.). Nous concluons que l'évaluation de la compétence interculturelle est plus ou moins bien identifiée dans différents contextes, notamment ceux où l'on enseigne une langue-culture, mais ce sont les écoles de commerce qui témoignent d'un intérêt particulier pour identifier les critères de ce type d'évaluation. Ceci en raison peut-être de l'intérêt de former des professionnels capables de s'adapter et de convaincre le partenaire étranger.

MOTS CLÉS : compétence interculturelle, écoles de commerce, évaluation, langue-culture, interculturalité.

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito de la evaluación ha sido muy estudiado desde hace muchas décadas por los investigadores en Ciencias de la Educación y en didáctica, pero en cambio los trabajos y las reflexiones sobre la temática de lo intercultural en relación con la evaluación son restringidos. En este sentido, en este artículo nos proponemos hacer, primero, un balance de lo que se ha propuesto hasta hoy día. Así comenzaremos precisando lo que se entiende por evaluación e interculturalidad; más tarde, hablaremos sobre ciertos contextos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura en los cuales, si bien no se ha identificado con exactitud esta relación, al menos se trata de desarrollar la competencia intercultural. Finalmente, concluimos situando el/los marco(s) en el/los cual(es) se observa y practica mejor la relación

evaluación/interculturalidad y proponemos, como palabras finales, nuestra propia definición de este proceso.

2. DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN Y DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

2.1. Definición de evaluación

Según Jean-Guy Millet, Pierre Caspar y Claude Normand (Millet y al., 2010: 157, 158, 167, 168) cuando se habla de *Evaluación* se tiene que entender que se trata de un proceso, más que de un resultado. Este dominio exige tomar una cierta distancia con respecto a la situación, con respecto a quien se evalúa y con respecto a uno mismo para poder poseer la lucidez y objetividad necesarias. A esto se añade la necesidad de contar con el tiempo necesario para reflexionar y controlar nuestras emociones.

Así, la evaluación no se limita a una apreciación o verificación de resultados de conocimientos, de hechos o procesos. En ésta nos ejercemos igualmente a observar las competencias, conductas, cualidades o métodos de trabajos adquiridos o practicados. Para los autores citados más arriba, la evaluación « [...] est une compétence à part entière qui fait appel à des capacités à la fois cognitives (comparer, hiérarchiser, évaluer, anticiper, ...) et psychoaffectives (écouter, oser dire, gérer la distance, ...)» (Ibíd.: 101). Por consiguiente, la evaluación sobrepasa la competencia cognitiva y la puesta de una nota. A macro nivel, se toma en cuenta el contexto educativo en su conjunto (programas, factores que pueden influir en el resultado: contexto familiar y socioeconómico), así como la integración de ciertos valores.

Carlos Peláez Paz en su intervención en 2008 en el *Simposio europeo e internacional de investigación sobre la evaluación de los efectos de la Educación artística y cultural* declara:

[...] L'évaluation sous-entend une méthodologie et des instruments formels nous permettant de recueillir des informations à la fois quantitatives et qualitatives sur le sujet. [...] On dépasse l'acquisition des savoirs et on évalue dans quelle mesure les valeurs et attitudes que nous avons promues ont été transmises (Peláez Paz, 2008: 61).

A través de esta declaración comprendemos que la evaluación va más lejos de su concepto tradicional que consistía en encontrar los medios para verificar y sancionar los aprendizajes en vez de poner énfasis en el proceso y la apreciación de los valores pedagógicos.

Finalmente Jean-Guy Millet nos advierte que la evaluación nunca es totalmente neutra; para él: « [...] Il serait dangereux de croire que les systèmes et processus d'évaluation sont indépendants des courants de pensées, des systèmes de valeurs, des idéologies que portent tout autant leurs commanditaires, les personnes concernées et celles qui en exploitent les résultats [...]» (Millet, 2010: 4).

2.2. Diferentes tipos de evaluación

En *l'Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique*, André de Peretti y sus colaboradores (De Peretti, Boniface, Legrand, 2009: 534-535) nos presentan los diferentes tipos de evaluación identificados hasta el momento dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje:

- *La diagnóstica*: sirve para identificar las necesidades, los objetivos y los intereses de los alumnos antes de comenzar una sesión de trabajo.

- *La formativa*: permite determinar las adquisiciones de los alumnos a lo largo de una unidad de trabajo gracias a las diferentes pruebas organizadas durante las sesiones de los cursos.
- *La formadora*: se trata de un análisis personal del estudiante frente a su aprendizaje. Consiste en una autoevaluación motivada por diferentes estímulos dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje.
- *La sumativa*: sirve para establecer el balance de las sesiones de trabajo al final de un gran período: trimestre, semestre, año, etc.
- *La de criterios*: establece a través de los criterios, la relación entre los objetivos y las habilidades de cada alumno y no promueve la comparación entre ellos.
- *La estimativa o apreciativa*: se orienta hacia lo cualitativo, hacia una competencia adquirida, de una capacidad, de una habilidad dentro de un contexto determinado. El Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas propone este tipo de evaluación (volveremos a hablar *in infra* sobre este punto).
- *La de diplomas o certificativas*: consiste en una evaluación digamos *sobre el resultado*, constituye una cierta *sanción oficial* que toma en cuenta las habilidades demostradas y no los procesos para producir estas habilidades. Desde el punto de vista oficial, se busca elaborar pruebas de evaluación que sometan a los candidatos a situaciones reales de la vida diaria para comprobar sus habilidades. En Francia se cuenta con pruebas certificativas para un público profesional y adulto como el D.C.L. (Diplôme de Compétence en Langue) y el C.L.E.S. (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur).

Entre las diferentes formas de evaluación propuestas en los libros, no encontramos aún una definición de lo que se entiende por *evaluación de lo intercultural*¹⁶.

2.2.1. La evaluación en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

En lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de las Lenguas-Culturas, Christian Puren en su artículo sobre «L'évaluation a-t-elle encore un sens ?» (Puren, 2006: 1-3) presenta una síntesis de los modelos de evaluación que se han propuesto hasta hoy día. Identifica cuatro modelos: *la vertical-descendiente*, *la vertical-ascendente*, *la horizontal* y *la transversal*. Esta clasificación resulta interesante en la medida que nos ayuda a comprender la forma de evaluación propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Veamos en qué consiste cada uno de ellos.

El primero, el modelo *Vertical-descendiente* se aplica en el sistema escolar francés, en este caso, en el dominio de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y, muy frecuentemente, en la enseñanza a nivel universitario. Este tipo de modelo otorga una nota máxima antes de comenzar la corrección para luego penalizar sistemáticamente cada error. Este modelo genera graves efectos negativos: estrés en el momento de los exámenes, la focalización del profesor en la forma y no en la eficacia de la producción de los alumnos.

El segundo modelo, *Vertical-ascendente*, propone evaluar al final de un curso escolar, las adquisiciones y capacidades que permitan continuar el aprendizaje de la lengua-cultura. Se trata de un modelo de evaluación positiva de las competencias observables y éste se recomienda en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, según Christian Puren.

En el tercer modelo, *Transversal*, la evaluación focaliza el grado de pertinencia y eficacia de las tareas efectuadas con respecto a las estrategias que los estudiantes han llevado a cabo para alcanzar el objetivo de aprendizaje. El Marco Común Europeo de Referencias para las

¹⁶ Proponemos en la conclusión nuestra propia definición de lo que entendemos por una evaluación de la competencia intercultural.

Lenguas hace caso omiso de este tipo de evaluación, puesto que no pone de realce el proceso, sino el resultado final de la tarea exigida.

Finalmente, el modelo *Horizontal* parte del principio que se otorga la mediana a cada estudiante y, a partir de ésta, se penalizan los errores, pero al mismo tiempo se recompensan los logros; una respuesta correcta cuenta estadísticamente tanto como una respuesta errónea. Este modelo ha sido muy trabajado por la cultura anglosajona y no corresponde al modelo propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

En estos cuatro modelos observamos que los conocimientos y las habilidades¹⁷ se toman en cuenta en la medida que éstas últimas (aptitudes cognitivas y prácticas que posee una persona para expresarse y comprender una lengua) y las actitudes (la manera de expresar esas habilidades) se identifican gracias a los criterios establecidos por el profesor y por las diferentes instituciones o establecimientos.

2.3. Definición y aprendizaje de la competencia Intercultural

Para definir la *Interculturalidad*, comenzaré citando la anécdota vivida por Fred Dervin, investigador que trabaja en la Universidad de *Turku et Joensuu* en Finlandia. Este autor nos cuenta que durante una conferencia internacional sobre la didáctica de las lenguas en la cual se mencionó sistemáticamente el término de *Cultura*, quiso preguntar a uno de los ponentes lo que se comprendía por este término; leamos lo que le respondió « [...] Il me répondit que c'était un terme trop compliqué (certes !) qu'on ne pouvait pas définir – et pourtant il l'utilisait !] » (Dervin, 2009: 167).

Marc Thomas, miembro del centro de *Mediation Intercultural de Metz* afirma, desde el punto de vista de la acepción de la palabra, que «En France, dans le langage courant, les mots 'pluriculturel' et 'multiculturel' sont fréquemment employés, et dans un sens équivalent; le mot 'interculturel' est plus rare: il est souvent mal compris ou interprété dans le même sens que les deux premiers» (Thomas, 2000: 2).

Como podemos observar la definición de *Interculturalidad* no tiene aún un consenso aceptado entre los investigadores. Sin embargo, su definición podría partir de su composición morfológica como lo hace el diccionario *Wikipedia* en Internet; es decir pensar en la composición de la palabra que presenta el prefijo *inter* equivalente a *entre* y el lexema *cultura*, lo que remite al vínculo existente entre varios individuos o comunidades. Así, varias disciplinas se han interesado en investigar esta relación como la *Sociología*, la *Psicología*, *Ciencias de la Educación*, la *Filosofía*, entre otras. Por lo general, la mayoría de estas investigaciones analizan los elementos que permiten la comunicación, es decir los que son propios a una cultura, los que son ajenos a ella y que pertenecen a la cultura en contacto y los elementos que son comunes a las dos culturas.

Por ejemplo, las investigaciones de la psicología cognitiva ponen de relieve que si se quiere hablar de *cultura* o de *interculturalidad* hay que reconocer, primero, que su existencia se debe a la posibilidad que tiene el hombre de construir representaciones sociales gracias al desarrollo de ciertas bases neuronales. Si éstas son afectadas no se podrá construir nunca

¹⁷ En este artículo, hemos traducido los términos de *Savoirs*, *Savoir-faire* et *Savoir-être* por *Conocimientos*, *Habilidades* y *Actitudes*, tal como lo propone Malgorzata Spychalá en su artículo «La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera» (Spychalá, 2008: 579).

comportamientos sociales adecuados, tal es el caso de la enfermedad conocida como el autismo¹⁸.

Ahora bien, suponiendo que no existan problemas neurológicos, el concepto de cultura dado por Aneas Álvarez nos parece interesante puesto que engloba varios aspectos: la convivencia entre personas y el contexto geográfico, social, económico y político. Leamos su definición:

Un conjunto de hechos, reglas, emociones, símbolos o artefactos conscientes e inconscientes que pueden determinar prácticas, normas de relación social, etc., que pueden afectar a variables de tipo etnográficas (nacionalidad, etnia, lenguaje o religión) [...] identidades, imágenes, pertenencias, cuya meta es la adaptación de la persona y su grupo social al entorno en el que viven y que determinan tanto la relación social como otros aspectos más individuales de la persona, tanto en la vida privada como en el desempeño de una actividad profesional (Aneas Álvarez, sin fecha: 3).

En lo que se refiere a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y su relación con la capacidad de interrelacionarse con alguien diferente a su propia cultura, hay que reconocer que su dominio requiere algo más que un control formal de las cuatro destrezas básicas (la comprensión/expresión oral/escrita). En ésta se habrá que transmitir pautas que controlen la interacción, lo que constituye un campo de investigación para los estudiosos de esta materia.

Edmond Marc Lipiansky en su artículo «Pédagogie des rencontres interculturelles» afirma que «[...] Les gens entrent plus aisément en contact à partir d'une pratique et d'un intérêt communs [...]» (Lipiansky, 1999: 284), pero para que una comunicación auténtica exista, cada uno debe reconocerse como persona única que posee valores, opiniones y características propias. Según esto, dice el autor: «C'est dans la confrontation à d'autres formes de pensée, à d'autres modes de vie, à d'autres systèmes de valeurs que je peux mieux situer les miens (à la fois les identifier et les relativiser)» (Ibid. p.288).

Por otro lado, Marc Thomas precisa que lo *Intercultural* se aprende como aprender a caminar, es decir ejerciéndose en la práctica y corriendo y asumiendo riesgos. En este sentido, el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos ni de comportamientos, sino comprende, primero, que el profesor canalice y se responsabilice de este aprendizaje y, segundo, que el alumno demuestre su competencia dando muestras de una percepción clara de la cultura del otro (Thomas, 2000: 2, 3).

Según este autor, el aprendizaje intercultural presenta varias etapas: la experimentación, la observación, la problematización y la conceptualización. Todas éstas conllevan a una nueva experimentación y se habla así de un círculo experimental. En este proceso se aplican métodos activos, se establecen medidas de observación, de análisis de evaluación, se plantean reflexiones teóricas que permitan integrar las experiencias y confrontarlas a otras. Así, este aprendizaje se establece en la confrontación permanente a otros puntos de vista cuyos requisitos son los siguientes:

- *la empatía*: capacidad para comprender y compartir los sentimientos del otro sin negar las diferencias y sin cesar de ser uno mismo;
- *la reflexión sobre las divergencias y conflictos*: permite la explicitación de malentendidos, emociones, valores que los generan con el fin de sobrepasar el conflicto y proponer una solución;

¹⁸ Escandell, V. (2012). «Las pautas de interacción de los hablantes nativos: bases cognitivas y herramientas de análisis». Bélgica, Conferencia presentada en la XII jornada pedagógica para profesores de español, 21 de abril 2012.

- *la voluntad de cooperación*: consiste en la posibilidad de construir juntos algo que sea benéfico tanto para uno mismo como para el otro. Esto resulta posible si la persona toma una distancia de sus propios valores, si encuentra un equilibrio de su identidad en el seno mismo de las propias interacciones.

Así observamos que este aprendizaje engendra una competencia que sobrepasa los conocimientos, las habilidades, para focalizar más bien el dominio de las actitudes. Este último constituye el único elemento que permite la construcción y la apertura hacia el otro. Marc Thomas comparte la definición de Anne Flye Sainte Marie la cual resume perfectamente las tres competencias propias de lo *Intercultural*:

La compétence interculturelle peut-être définie comme cette capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre des situations de contact entre personnes et entre groupe porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations. Il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus (Cité dans Thomas, 2000 : 3).

Por su parte, Christian Puren distingue primero la *Competencia intercultural* como aquella que se utiliza en la comunicación con «[...] des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours concernant surtout le domaine des représentations et des comportements». Segundo, reserva el término de «*Competencia multicultural*» a aquella que concierne el dominio de las actitudes, de los comportamientos y valores entre culturas. Tercero, habla de una «*Competencia transcultural*» que reconoce la existencia de valores propios a la humanidad en su conjunto, para terminar con la clasificación de una competencia «*Metacultural*» que corresponde a un aprendizaje puramente escolar del descubrimiento del otro, de la otra cultura a través del análisis de documentos auténticos en los cuales se trabaja los conocimientos y las representaciones del otro (Puren, 2001: 5).

En lo que concierne la propuesta del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas reconocemos junto con Claude Springer que sólo se encuentran indicaciones de carácter general, se hace referencia a un conocimiento sociocultural y a un saber práctico de lo intercultural (Springer, sin fecha: 11). Así encontramos rúbricas que ponen de realce la importancia de desarrollar en la enseñanza de lenguas:

- la capacidad de establecer una relación entre la cultura materna y la cultura extranjera;
- la sensibilización a la noción de cultura y la capacidad de reconocer y utilizar estrategias variadas para establecer el contacto con las personas de otras culturas;
- la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre su propia cultura y la cultura extranjera y saber enfrentar eficazmente las situaciones de malentendidos y conflictos culturales;
- la capacidad de ir más allá de los estereotipos que se establecen manteniendo relaciones superficiales.

A pesar de este reconocimiento, pensamos junto con Claude Springer que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas pone de relieve más bien la competencia lingüística; la lengua prima sobre lo cultural: hay que desarrollar la competencia lingüística para poder ser un buen intermediario en el plano intercultural.

3. DIFERENTES CONTEXTOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Si tomamos en cuenta lo dicho más arriba y la división de los diferentes niveles educativos que existen dentro de una nación, pensamos que, para conseguir un aprendizaje de lo intercultural, se debería desarrollar esta competencia en los diferentes cursos de ciencias humanas y sociales desde el primer nivel de educación; es decir desde la primaria, pasando por la secundaria hasta el nivel superior. Las investigaciones en este sentido son recientes, unas cuatro décadas aproximadamente, aunque comenzaran a consolidarse desde la década de 1970.

Dentro del contexto secundario, se han realizado muchos esfuerzos para trabajar y desarrollar el enfoque intercultural. Estos corresponden a la creación en Francia de las clases europeas, a la utilización de Internet, a los aprendizajes colaborativos y a las acciones pedagógicas establecidas dentro de los institutos. Los recursos son numerosos y éstos van acompañados de textos oficiales que recomiendan el dominio de la nueva tecnología para poder enseñar y comunicar mejor, en este caso, en una lengua extranjera¹⁹.

En este apartado focalizaremos principalmente la enseñanza-aprendizaje de lo intercultural dentro del nivel educativo superior y trataremos de ver igualmente las formas de evaluación que se proponen.

3.1. Contexto: enseñanza LANSAD, centros de formación comercial

El contexto de la enseñanza-aprendizaje LANSAD (Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines) presenta hasta hoy en Francia diferentes formas de trabajo y reúne a un público heterogéneo en cuanto a sus objetivos y niveles lingüísticos²⁰. Si entrar en los detalles de las diferentes situaciones que existen, hablaremos del contexto en el cual encontramos a un(a) profesor(a) que enseña el español como lengua extranjera a estudiantes cuyo interés es adquirir conocimientos y habilidades lingüísticas y culturales que les permitan desenvolverse en la vida diaria y a nivel de la comunicación profesional.

Si retomamos la clasificación dada por Christian Puren (*in supra*, p.8) sobre las diferentes interpretaciones de lo que se entiende por *Interculturalidad*, pensamos que tratándose de personas que viven y se comunican dentro de un contexto cultural que es el suyo (la cultura francesa), el aprendizaje de lo *Intercultural* se ubica dentro de lo que corresponde a la competencia *Metacultural*. Esto sustentado por el hecho de que descubren la cultura meta, en la mayoría de los casos, a través del estudio de documentos auténticos, ya sea por medio de las clases virtuales o en presencia del profesor. En este contexto, se promueven los conocimientos y se desarrollan los saberes prácticos necesarios para lograr la adquisición de las competencias comunicativas: la comprensión/expresión oral y escrita y la interacción oral.

Si reducimos los diferentes recursos usados por el profesor de LANSAD para promover los conocimientos y las competencias culturales al estudio de documentos auténticos ya sea escritos, auditivos e iconógrafos, algunas de las estrategias las más sencillas y de siempre empleadas por el profesor en clase, desde que el método activo existe, consiste en plantear preguntas, proponer diferentes contextos y escenificar diferentes roles, establecer debates, realizar una síntesis escrita u oral en grupos de dos a tres estudiantes, así como presentar trabajos individuales, presentar esquemas, películas, estudios de casos, etc. Hasta aquí, se

¹⁹ Podemos citar el B.O., Bulletin officiel n°5 du 3 février 2011, así como el número 42 del 16 de noviembre 2006, el 29 del 20 de julio 2006 y el 34 del 22 de septiembre 2005.

²⁰ Para una descripción más detallada de los objetivos y de las particularidades de esta enseñanza-aprendizaje, ver Aura Luz Duffé Montalván (2010): Balance y reflexiones sobre la formación Lansad. Reims : EPURE (Editions de Presses Universitaires de Reims), p. 153-166.

presentan diferentes tareas cuyo objetivo es que los estudiantes descubran los conocimientos culturales, profesionales y lingüísticos y, sobre todo, que ejerzan las habilidades respetando las normas de comunicación con el otro, como demostrar cortesía, escucha y comprensión. En realidad, éstos tres últimos aspectos corresponden a lo que Christian Puren denomina la *competencia intercultural*, es decir todas esas representaciones y comportamientos experimentados en la comunicación con extranjeros, dentro de la perspectiva de realizar en el extranjero encuentros, viajes, estancias, etc.

En la enseñanza de una lengua extranjera con fines específicos y/o en los centros de formación comercial, Helène Peyrad-Zumbihl piensa que más que la búsqueda del dominio de las competencias lingüísticas, se pretende que los estudiantes desarrollen actitudes para poder no sólo describir la realidad, sino actuar sobre ella (Peyrad-Zumbihl, 2008: 152). En este sentido, las prácticas profesionales en el país de estudio contribuyen a que los estudiantes reflexionen sobre el concepto de alteridad. Esto lo corroboramos al detenernos en sus diferentes objetivos descritos en su sitio Internet:

[...] Depuis plus d'un siècle, l'ESSEC poursuit un projet pédagogique innovant plaçant l'individu au cœur de son modèle d'enseignement, promouvant les valeurs de liberté et d'ouverture, d'innovation et de responsabilité [...] Son ambition ? Inventer un monde global qui ait du sens pour tous²¹.

Mission: ce qui rend HEC unique, c'est notamment sa capacité à rester compétitive en proposant des enseignements qui conjuguent performance et savoir être²².

[...] L'INSEEC veut permettre à ses étudiants: de faire preuve des qualités d'analyse leur permettant d'appréhender tout au long de leur carrière les nouvelles situations auxquelles ils seront confrontés; de développer une aptitude à travailler en milieu international et dans des situations interculturelles difficiles²³.

Dentro de este contexto, los manuales para la enseñanza de una lengua extranjera respetan estos objetivos generales, puesto que la temática de la cultura o de los intercambios interculturales está muy presente. Para dar un ejemplo, tenemos el caso del manual *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo* en el cual se identifica claramente una consigna de trabajo que lleva por título *Y entraremos en contacto con aspectos culturales*. Este manual propone, como tareas de interacción, diversas acciones de reflexión como la siguiente: «Seguramente, todos conocéis algunos estereotipos referidos a hombres y a mujeres en el mundo del trabajo. En parejas, pensad en uno de esos estereotipos, que vais a defender ante el resto de la clase. Los demás deben mostrar su acuerdo o su desacuerdo» (Tano, 2009: 32).

Otro manual *Socios. Curso de español orientado al mundo del trabajo* (2010), si bien no presenta un apartado titulado *Cultura* u otro término que comparta el mismo lexema, poseen uno llamado *Comunicación* y en éste tratan que los estudiantes mediten sobre las diversas particularidades de los países no sólo hispanohablantes, sino del mundo entero: «Imagina que tienes que invitar a cenar a unos clientes extranjeros muy importantes. ¿Qué características crees que tiene que tener el restaurante que elijas? Márcalas y, luego, coméntalo con tus compañeros» (González y al. 2010: 79).

En estos dos casos si bien encontramos actividades de observación y de puesta en práctica con respecto a alguien perteneciente a otra cultura, los criterios de evaluación que podrían encontrarse en sus libros o guías del profesor se limitan a dar indicaciones sobre las consignas

²¹ ESSEC, en <http://www.essec.fr/lessec.html>

²² HEC Paris, en <http://www.hec.fr/HEC-Paris>

²³ INSEEC <http://business-school.inseec.com/presentation/inseec-business-school.cfm>

de actividades que el profesor podría realizar. Por ejemplo, para la primera actividad mencionada del libro *Expertos* encontramos esta consigna en el *Libro del profesor*:

[...] Divida a los estudiantes en parejas y pídeles que piensen en uno de los muchos estereotipos que existen referidos a hombres y mujeres en el mundo del trabajo. Una vez lo tengan, tendrán que explicarlo al resto de la clase y defenderlo. Los compañeros deberán mostrar su acuerdo o desacuerdo. [...] (Sánchez Peralta, 2010: 25).

Lo mismo sucede con el segundo manual *Socios* en el cual identificamos estas consignas para el ejercicio citado más arriba:

[...] Pregúnteles qué tipo de restaurante piensan que es el ideal para una cena de este tipo y qué características debe tener. [...] Presente la situación: sus alumnos tienen que invitar a cenar a unos clientes extranjeros muy importantes. Pídeles que lean las características que aparecen en este apartado y solucione las dudas de vocabulario que pudiera haber. (González et al., 2007: 87, 88).

Otros manuales como *Al dí@. Curso superior de español para los negocios* (2008), *En equipo.es 3* (2003) y *Cultura y negocios. El español de la economía española y latinoamericana* (2003) siguen de una manera u otra esta misma perspectiva.

A nivel práctico, si es verdad que existen esfuerzos para concientizar al estudiante a esta apertura hacia el otro (en este caso en las escuelas de comercio), los hechos demuestran que muchas empresas se quejan de la formación de sus empleados porque no logran establecer lazos de convivencia con el socio extranjero. Una estimación hecha para el caso de los Estados Unidos informa que entre un 20% y 40% de los ejecutivos norteamericanos enviados para negocios al extranjero terminan sus asignaciones antes de tiempo. Esto ocasionado por su inhabilidad para desenvolverse en un ambiente diferente al propio, lo que representa un fracaso y acarrea un costo elevado para las empresas (Cárdenas Hoeflich y González Alafita, sin fecha: 1). Así se han creado asesorías empresariales tanto en América como en Europa²⁴ para dar consejos sobre cómo establecer buenas relaciones con los socios a corto y/o largo plazo.

Nina Ivanciu, profesora en la Academia de Estudios Económicos en Bucarest, en su artículo «L'interculturalité et intercommunication» (Ivanciu, 2008), pone de realce el interés que tienen los establecimientos de formación comercial en formar profesionales que posean la competencia intercultural necesaria. Las negociaciones constituyen frecuentemente para esta autora el foco en el cual se observa y se inicia todo tipo de conflictos y para esto cita el ejemplo clásico de fracaso comercial entre dos países: Francia y Suecia quienes intentaron en vano fusionar Volvo- Renault.

[...] la direction de Renault n'a pas tenu compte de la passion avec laquelle la presse et, à travers elle, l'opinion publique suédoises suivaient cette affaire, puisque pour les Suédois: «Volvo n'est pas un constructeur modeste de voitures [...]. C'est un bijou industriel [...] il fait partie du patrimoine national. [...]. A cette source de tension s'ajoute une autre, due à l'attitude du Gouvernement français qui, ne s'engageant pas à une date précise pour la privatisation de Renault, a contribué à élargir le fossé entre les deux cultures organisationnelles: distance hiérarchique faible chez Volvo, forte chez Renault; masculinité très faible chez Volvo, moyenne chez Renault; contrôle de l'incertitude faible chez Volvo, élevé chez Renault (Ivanciu, 2008: sin numeración de páginas).

²⁴ Para dar un ejemplo, citamos a la empresa *Intercultures—working better globally* y en la cual podemos observar su oferta de servicio: <http://www.intercultures.de/francais/network/intro.php>

Este ejemplo nos ayuda a concluir junto con Nina Ivanciu que el encierro en su propia cultura puede afectar todo tipo de relaciones y en particular el contexto internacional porque las posturas son más decisivas (fusiones de sucursales, compra, venta, etc.). De ahí el interés que tengan los centros de formación comercial en desarrollar las competencias interculturales a través de una formación la más cercana a la realidad.

3.2. Contexto: enseñanza FLE

En la enseñanza del FLE (Francés Lengua Extranjera), el desarrollo de la competencia intercultural ha suscitado muchas investigaciones. Una de las más actuales corresponde al uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), de los espacios numéricos, creando blogs educativos, fórums, logísticas, etc. Para dar un ejemplo, tenemos la experiencia de Anna Koenig-Wiśniewska quien teniendo como objetivo desarrollar la comunicación lengua-cultura demuestra la libertad propuesta a los estudiantes para participar en un intercambio social auténtico (Koenig-Wiśniewska, 2009).

Su trabajo consistía en la creación de un «Blog» llamado «Postcultures»; en él se establecía un diálogo entre estudiantes de diferentes culturas y países. A través de un tema seleccionado, ya sea por el profesor o por los participantes, se comenzaba identificando a cada persona con su nombre y su bandera. Todos podían leer los diferentes comentarios que servían para observar y reflexionar sobre los diferentes elementos culturales obtenidos del intercambio del grupo. Según esta autora este dispositivo permitía a los estudiantes encontrarse a distancia dentro de un mismo espacio, actuar de forma conjunta para realizar tareas comunes, conocerse mejor e ir al encuentro de culturas diferentes. En esta experiencia si bien la lengua francesa era la fuente principal y necesaria para establecer la comunicación, lo que resaltaba era el diálogo intercultural que se desarrollaba y enriquecía a todos los participantes.

Claude Springer hizo igualmente una experiencia llamada «La pédagogie du dialogue interculturel sur Internet» y pudo constatar de inmediato el nivel de simpatía y empatía que se creaba en el grupo. Este autor tenía como objetivos desarrollar las siguientes habilidades y actitudes:

- establecer una relación con el otro;
- participar en una comunidad plural;
- utilizar diversas estrategias para establecer la relación con el otro (ex.: muestra de interés);
- ir más allá de las relaciones estereotipadas (explicarse, completar y matizar);
- realizar actividades comunes (estimular al otro, participar en las acciones);
- servir de intermediario cultural (dar a conocer sus gustos, su cultura);
- tomar conciencia de las similitudes y diferencias entre las lenguas y culturas de la comunidad.

La conclusión a la que llegó fue que «Les TIC offrent un potentiel intéressant pour ouvrir à moindre frais vers une formation plus poussée aux savoir-faire interculturels et savoir-être» (Springer, sin fecha: 527).

En general, en el contexto de la enseñanza superior, Nathalie Bernard, Samuel Nowakowski y Anne Boyer (Bernard, Nowakowski, Boyer, 2009: 3, 4.) reconocen que las universidades cumplen un papel importante para llevar a cabo el intercambio intercultural. Piensan que gracias a sus programas de intercambio académico y cultural, las universidades ocupan la mejor posición para formar a los futuros «intelectuales interculturales» en la esfera pública. Sin embargo, no existe ninguna ayuda de seguimiento en Europa para seguir desarrollando este aspecto.

3.3. Contexto: discriminación y diversidad lingüística

Desde el otro lado del continente europeo, en América del Sur, existe un programa realizado a nivel superior, por tres universidades en Perú, las dos primeras públicas y la tercera privada: La de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), la de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) y la de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Su proyecto común fue establecer un programa de acción orientado a apoyar a estudiantes indígenas que han sufrido una discriminación negativa por razones históricas principalmente (la colonización) y su falta de dominio del idioma español. Estas tres universidades elaboraron un proyecto en 2008, para dos años como mínimo, llamado *Hatun Ñan* cuyo objetivo era llegar a establecer una ciudadanía intercultural. Los aspectos trabajados fueron analizar las condiciones de los estudiantes, sus estrategias en la ciudad y en la universidad. Para esto se establecieron entrevistas y debates por los diferentes encargados del proyecto. Después de haber pasado por diferentes etapas durante los dos primeros años: desilusiones, enfrentamientos de opiniones, intereses personales y académicos, los autores llegan a la siguiente conclusión:

Ha sido importante la posibilidad de trabajar juntos, aunando esfuerzos, intereses y voluntades entre dos universidades públicas y una privada. Esto nos permitió aproximarnos, no sólo como profesionales sino también como seres humanos. [...] A lo largo del proceso nos hemos vuelto más humildes y autocríticos, en especial porque hemos aprendido a escucharnos entre nosotros y sobre todo a escuchar a nuestros estudiantes. Ellos nos han hecho ver de una manera nueva la realidad cotidiana de nuestras universidades, las dificultades por las que pasan a diario y el carácter adverso que resulta siendo muchas veces para ellos el sistema educativo y el medio universitario. (Red Internacional de Estudios Interculturales, 2011: 13, 14).

Pasemos ahora a analizar las diferentes formas de evaluación que se ofrecen si no en todos estos contextos, en una gran mayoría de los citados.

4. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Si existen confrontaciones en cuanto a la definición de lo *Intercultural*, hay que reconocer que existen igualmente en lo que se refiere a su *evaluación*, y esto porque hasta ahora no se ha logrado definir criterios concretos, ya que se sigue debatiendo si se puede hablar realmente de una evaluación de la competencia intercultural. Como prueba de ello tenemos las siguientes declaraciones:

L'interculturalité ne disposant pas d'indicateurs précis; il ne nous est pas possible d'en mesurer objectivement les effets (Bernard, Nowakowski, Boyer, 2009: 4); [...] Il serait nécessaire de disposer, en didactique des langues-cultures, de procédures d'évaluation différentes adaptées chacune aux approches de la culture par les structures (institutions, organisations sociales...), par la langue (découpage de la réalité, ou connotations et règles sociales d'usage), par les fondements, par le représentatif, par les repères, par le contact et enfin par le parcours individuel: on avouera qu'on est encore bien loin du compte...[...] Sur quels critères et selon quelles modalités évalue-t-on l'apprentissage culturel ? S'il y a une constante dans les comptes rendus des différents ateliers, ce sont bien les interrogations sur la possibilité même d'évaluer ce type d'acquisition (Puren, 2001: 5).

A pesar de esta observación se han presentado diferentes formas de evaluación que tratan de contemplar las diferentes competencias identificadas en el desarrollo de la competencia intercultural: los conocimientos, las habilidades y las actitudes.

La investigación de Fred Dervin sobre el análisis de los enunciados de los locutores de una segunda lengua constituye un buen ejemplo de cómo se puede interpretar y evaluar la adquisición de la competencia de los conocimientos a través de las producciones lingüísticas. Por ejemplo, nos dice el autor que se deben observar las marcas de subjetividad (la elección de las palabras, los valores aferentes), las modalidades del discurso (estudiar cómo el enunciador se posiciona en el discurso frente a lo que dice: la temporalidad de los deícticos y pronombres utilizados, etc.). Todos estos elementos nos permiten reconocer la posición del locutor y del interlocutor en la construcción de una identidad de individuos dentro de un contexto intercultural. Este autor afirma: «En apprenant à relever ces traces énonciatives, l'apprenant peut être amené à mieux contrôler son propre discours, éviter la mise en scène différentialiste-culturaliste, avoir un impact sur les attitudes, et ainsi agir/réagir éthiquement face à l'altérité» (Dervin, 2009: 170).

Igualmente, los estudios sobre la presencia de las voces en el discurso preconizan que se puede identificar los actores de la comunicación y las posibles consecuencias de su interacción. Sin embargo, estas voces (directas: «Hace frío»; indirectas: «Me ha dicho que hacía frío» o híbridas- mezcla de voces directas e indirectas) se construyen de forma inestable y pueden llevar a contradicciones. En efecto, cada individuo resiente constantemente emociones, realiza jerarquías y experimenta diferentes estados de ánimo según los diferentes contextos; todo esto tendrá evidentemente una repercusión en sus actos de interacción cultural. Finalmente Fred Dervin cita a Edouard Glissant para decir que en toda relación intercultural se debe respetar a toda costa «le droit de chacun à son opacité» (Ibid., p.171).

Pensamos que este tipo de interpretación de las producciones lingüísticas (lo que corresponde para nosotros a una forma de evaluación) puede aplicarse en todos los contextos de una enseñanza formal como la secundaria y la superior, puesto que los alumnos, a través de todos los recursos pedagógicos y programas de intercambio internacional que existen, pueden expresarse libremente y ser examinados luego por el investigador. Sin embargo, éste último deberá tomar en cuenta lo dicho por Byram, Zarate et Neunet «Il faut évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que 'locuteurs ayant une maîtrise quasi-totale de la langue'» (Cité par Peyrard-Zumbihl, 2008: 158).

Desde la perspectiva no sólo de los conocimientos, sino también de las habilidades y actitudes, Marc Thomas demuestra que es posible establecer criterios de evaluación a través del reconocimiento de tres ejes que se encuentran implicados en estas competencias. Primero el eje personal, del *sí mismo*; segundo el eje de *la relación interpersonal y del contexto comunicativo y cultural* y, por último, el eje del *interés o proyecto común* que se establece entre los interlocutores. Para dar un ejemplo de este análisis, listaremos los diferentes criterios que ha determinado este autor para considerar que una persona ha desarrollado los conocimientos, las habilidades y actitudes necesarias para demostrar su dominio en la competencia intercultural.

Si tomamos el eje de la relación interpersonal y del contexto comunicativo y cultural encontramos:

Para los conocimientos:

- Conocer al otro (su personalidad, su cultura, sus gustos, etc.).
- Conocer los enfoques teóricos adaptados para establecer una buena comunicación.
- Conocer los procesos de interacción intercultural.

Para las habilidades:

- Concerniente al yo: expresar mis necesidades, ser comprendido y no querer ser el centro de la comunicación.
- Concerniente al otro: escucharlo, responder a sus necesidades, cuestionarlo, considerarlo como un apoyo necesario.
- Saber adaptar las posiciones del uno como del otro, regular la proximidad.
- Establecer una relación de confianza.
- Hacer uso de diferentes registros de expresión (verbales, no verbales) y de diferentes lenguajes de comunicación (expresión del rostro, los gestos, etc.).
- Ayudar a la interacción.

Para las actitudes:

- No ser el centro del diálogo o del intercambio;
- Relativizar sus marcos de referencias;
- No dominar la interacción;
- Mostrarse tal como uno es al otro;
- Mostrar una actitud empática, apreciar al otro, sentir una afinidad cultural;
- Admitir que no se puede comprender todo (Thomas, 2000: 22-26²⁵).

Estos tipos de criterios van a concordar con otros propuestos por los centros de formación especializados en el aprendizaje y la evaluación intercultural para profesionales, tal es el caso del *Centre D'apprentissage Interculturel*²⁶ cuya sede se encuentra en Canadá. Esta empresa propone cursos de 2 a 5 días para particulares y profesionales e indica los criterios para poder autoevaluarse. Estos criterios se denominan «Profil de la personne efficace sur le plan interculturel» y pueden resumirse en:

- La facultad de adaptación.
- La actitud de modestia y respeto.
- La comprensión del concepto de cultura.
- El conocimiento de uno mismo.
- El conocimiento del país de acogida y de su cultura.
- La entrega hacia los otros.
- La comunicación intercultural.
- El desarrollo de las competencias de organización.
- El compromiso personal y profesional.

Su propuesta puede ser muy bien compartida por todos los establecimientos de la educación superior, puesto que en éstos se trata de formar a profesionales aptos a desenvolverse en la vida práctica ya sea dentro de su propia cultura como dentro de la cultura del otro, la del extranjero.

Según todas estas informaciones, observamos que los criterios de evaluación a nivel intercultural deben, no solamente tomar en cuenta los intereses de una política educativa, sino concebirllos siguiendo el objetivo del desarrollo de la competencia comunicativa y de la apertura hacia el otro.

²⁵ Este documento se consultó en noviembre 2011 y actualmente no se encuentra en la red. Sin embargo, los criterios citados se destacan en el artículo *La compétence interculturelle* que se encuentra en el sitio:

http://competences-relationnelles.com/IMG/pdf/INAcquerir_une_competence_interculturelle.pdf

²⁶ Este centro fue creado por la Agencia Canadiense para el desarrollo internacional en 1969; luego fue integrado en 1996 al Instituto Canadiense de Asuntos exteriores y del Comercio Internacional. Este establecimiento constituye el principal centro de formación intercultural e internacional destinado al personal del sector público y privado. Su sitio Internet es : www.intercultures.gc.ca ; <http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/rechercheevaluation-rechercheevaluation-fra.asp>

5. CONCLUSIÓN

En este artículo, dos ideas importantes se destacan en lo que se refiere a la evaluación de la competencia intercultural:

1. Definir los criterios de una evaluación de la competencia intercultural no es tarea sencilla. Se necesita tomar en consideración varios parámetros pertenecientes al conjunto de una comunidad lingüística y cultural y, por extensión, al conjunto de la humanidad.

En forma concreta, las razones de esta dificultad residen en el hecho de que su evaluación sobrepasa la de los conocimientos (aptitudes cognitivas); se necesita evaluar igualmente las habilidades y actitudes, lo que corresponde a analizar reacciones y hasta gestos de tipo emotivo.

Una actitud encierra una categoría de valores, un aspecto que, en su heterogeneidad, puede crear conflictos si los valores son completamente opuestos. Frente a este dilema, dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura, ¿se podría tomar en cuenta los valores y criterios susceptibles de facilitar la convivencia entre las personas? En la espera de esta posible identificación, nos atrevemos a formular lo que para nosotros significa e implica evaluar la competencia intercultural: *Observación y análisis de las aptitudes cognitivas, de las habilidades y actitudes que una persona muestra frente a alguien o a un grupo de personas diferente a su cultura.*

2. Los contextos educativos y profesionales en los que se trabaja el desarrollo y la evaluación de la competencia intercultural son variados. En todos ellos se identifica de cierta forma este tipo de evaluación. Sin embargo, debido a las exigencias actuales del mercado laboral, los centros de formación comercial ponen un énfasis particular en la preparación de profesionales capaces de establecer buenas relaciones con socios de diferentes culturas. Y aunque sus criterios de evaluación necesiten aún más precisiones con respecto a lo que se entiende y espera por una adquisición de la competencia intercultural, sobre todo a nivel de la enseñanza de una lengua extranjera, existen centros especializados encargados de identificar estos criterios y que trabajan al servicio de las empresas y de los centros de formación para adultos.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aneas Álvarez (sin fecha). «Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía», en *Revista iberoamericana de educación* (ISSN: 1681-5653). [En línea] España: Universidad de Barcelona. Documento disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/920Aneas.PDF>: 9p. [Consulta: 12 de mayo de 2012].

Bedin V. (2009): *L'évaluation à l'Université. Evaluer ou conseiller?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 329p.

Bernard N., Nowakowski S., Boyer A. (eds.) (2009). «Multidiplômation et interculturalité: une expérience européenne au travers du projet EURO-QLIO». [En línea]. Documento disponible en <http://www.euro-qlio.eu>: 5p. [Consulta: 14 de mayo de 2012].

Cárdenas Hoeflich, Cl. G. y González Alafita Ma. E. (sin fecha). «PHI-Perfil de Habilidades Interculturales. Un instrumento de diagnóstico y promoción para la competencia intercultural», views 61, [En línea]. Documento disponible en http://itesm.academia.edu/MaEugeniaGonzalezAlafita/Papers/1099211/PHI-Perfil_de_Habilidades_Interculturales_Un_instrumento_de_diagnostico_y_promocion_para_la_competencia_intercultural: 5p. [Consulta: 11 de mayo de 2012].

De Peretti A., Boniface, J. y Legrand, J.A (eds.) (2009): *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur. 556p.

Demorgon, Jc. (2004): *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. Paris: Ed. Economica. 336p.

Dervin, Fr. (2009). «Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel: pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets», en *Synergies Roumanie*, 4: 165-178.

Duffé Montalván, A. (2010). «Balance y reflexiones sobre la formación Lansad», en Fr. Heitz y E. Le Vagueresse (eds.), *L'enseignement de la langue dans l'hispanisme français*. Reims: EPURE (Editions de Presses Universitaires de Reims), p. 153-166.

Escandell, V. (2012). «Las pautas de interacción de los hablantes nativos: bases cognitivas y herramientas de análisis». Bélgica, Conferencia presentada en la XII jornada pedagógica para profesores de español, 21 de abril 2012.

Felices, A., Calderón, M^a., Iriarte, E. y Nuñez E. (eds.) (2003). *Cultura y negocios. El español de la economía española y latinoamericana*. Madrid: Edinumen. 231p.

González M., Martín, F., Rodrigo, C. y Verdía, E. (eds) (2010): *Socios. Curso de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión. 180p.

González M., Martín, F. y al. (eds.) (2007). *Socios. Curso de español orientado al mundo del trabajo. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión. 222p. [En línea]. Documento disponible en <http://www.difusion.com/ele/descargas/> [Consulta: 21 de mayo de 2012].

Grégoire, Jc. (2008): *Evaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*. Belgique: Groupe De Boeck. 240p.

Juan, O., Ainciburu, C., Zaragoza, A. y Muñoz B. (eds.) (2007): *En Equipo.es 3. Curso español de los negocios*. Madrid: Edinumen. 218p.

Koenig-Wiśniewska, A. (2009). *Le Blogue, un espace numérique d'apprentissage collaboratif*. [En línea]. Documento disponible en <http://www.scribd.com/doc/13596472/LE-BLOGUE-UN-ESPACE-NUMERIQUE-DAPPRENTISSAGE-COLLABORATIF>: sin numeración de página. [Consulta: 14 de mayo de 2012].

Lipiansky M. Ed. (1999). «Pédagogie des rencontres interculturelles », en J. Demorgon y E. M Lipiansky (eds.), *Guide de l'interculturel en formation*, 18: 282-289. [En línea]: Edition Retz. Documento disponible en <http://nrms.ac-creteil.fr/spip/IMG/esf/interculturalite/welcome.html>: 8p. [Consulta: 11 de mayo de 2012].

Intercultures–Working Better Globally. Sitio consultable en <http://www.intercultures.de/francais/network/intro.php>

Ivanciu, N. (2008). «L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel», en *Signes, discours, sociétés*. [En línea]. Documento disponible en <http://www.revue-signes.info/document.php?id=248>. ISSN 1308-8378. Si numeración de página. [Consulta: 14 de mayo de 2012].

Millet, J.G., Caspar P. y Normand Cl. (eds.) (2010): *Evaluation trappe ou tremplin ?* Paris: Edition d'Organisation-Eyrolles. 225p.

Pelàez Paz, C. (2008). «Évaluer pour savoir, évaluer pour progresser» Un modèle d'évaluation du programme MUS-E», en *Évaluer les effets de l'Éducation artistique et culturelle*. Paris: La Documentation française, Symposium européen et international de recherche Centre Pompidou, 59-68.

Peyrard-Zumbihl, H. (2008). «Langue de spécialité et didactisation de la acquisition de la compétence de médiation culturelle en milieu universitaire par l'apprentissage expérientiel», en *Les cahiers de l'Acedle*, 3: 151-176. [En línea]. Documento disponible en http://acedle.org/IMG/pdf/Zumbihl_Cah3.pdf: 26p. [Consulta: 12 de mayo de 2012].

Pique, Br. (1990): *L'évaluation participative de la formation. Un outil du management*. Lyon: Chronique Sociale. 186p.

Prost G. y Fernández N. (2008): *Al dí@. Curso superior de español para los negocios*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL). 159p.

Puren, Ch. (1997). «Civilisation et didactique des langues : les différentes orientations de l' 'approche interculturelle' ». Conférence faites lors de la Journée d'Étude de l'APAES. (Association des PUREN_1997c_Approche_interculturelle_AP Document Adobe Acrobat [79.4 KB] [Consulta: 11 de mayo de 2012].

Puren, Ch. (2001). «La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues», en *Les Langues modernes 2 («Évaluation et certification en langues»)*. 12-29. [En línea]. Documento disponible en <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>: 10p. [Consulta: 18 de mayo de 2012].

Puren, Ch. (2002a). «Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, intitulé 'L'interculturel' », en *Les Langues modernes*, Paris: APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes), juil.-août-sept., 3: 55-71.

Puren Ch. (2002b). «L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures», Université de Strasbourg. [En línea]. Conferencia disponible en el sitio de la Universidad de Strasbourg 2: <http://u2.u-strasbg.fr/iief/file/puren/> [Consulta: 22 de abril de 2012].

Puren, Ch. (2005). «Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures», en *Études de Linguistique Appliquée* 140. Université de Saint-Etienne: Actas del primer Coloquio Internacional sobre la didáctica comparada de las Lenguas-Culturas-CEDICLEC [«Interdidacticité et PUREN_2005c_colloque_interdidacticite_EL Document Adobe Acrobat [209.8 KB]. [En línea]. Documento disponible en el sitio de <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2005c/>: 17p. [Consulta: 18 de mayo de 2012].

Puren Christian (2006a). «Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre Européen Commun de Référence ?». Grenoble: Conférence à l'Assemblée Générale du 22 mars de la Régionale de l'APLV.. [En línea]. Documento disponible en <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30>: 56p. [Consulta: 18 de mayo de 2012].

Puren, Ch. (2006b). «L'évaluation a-t-elle encore un sens ». [En línea] Documento disponible en http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/evaluer__sens_puren.pdf: 4p. [Consulta: 13 de mayo de 2012].

- Red Internacional de Estudios Interculturales (2011): *Caminos de interculturalidad. Los estudiantes originarios en la universidad*. Perú: RIDEI-PUC. 336p.
- Sánchez Peralta, D. (2010). *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión. 110p. [En línea] Documento disponible en <http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/profesional/expertos/referencia/expertos-libro-del-profesor/> [Consulta: 21 de mayo de 2012].
- Springer, Cl. (sin fecha). «Vers une pédagogie du dialogue interculturel : agir ensemble à travers les nouveaux environnements numériques sociaux». 516-528 [En línea] Documento disponible en: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/springer.pdf>: 13p. [Consulta: 12 de mayo de 2012].
- Spychala, M. (2008). «La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera», en S. Pastor Cesteros, y S. Roca Marín (eds.), *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Alicante: ASELE, 579-585. [En línea]. Documento disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3192764> ; [Consulta: 22 de mayo de 2012].
- Tano, M. (2009). *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión. 160p.
- Thomas, M. (2000). La compétence interculturelle: un apprentissage. Extraits de: *Acquérir une compétence interculturelle – Des processus d'apprentissages interculturels au quotidien*: Mémoire de DESS en psychologie. [En línea] Nancy. Documento disponible en http://competences-relationnelles.com/IMG/pdf/IN-Competence_intercult-apprentissage-fr.pdf: 3p. [Consulta: 27 de noviembre 2010].
- Thomas, M. (2000). *Acquérir une compétence interculturelle – Des processus d'apprentissages interculturels au quotidien*. Nancy. [En línea]. Documento disponible en http://competences-relationnelles.com/IMG/pdf/INAcquerir_une_competence_interculturelle.pdf: 62p. [Consulta: 14 de mayo de 2012].
- Thomas, M. (sin fecha). *La compétence interculturelle*. [En línea]. Documento disponible en http://competences-relationnelles.com/IMG/pdf/IN-Comp_%20interculturelle-4pg.pdf: 2p. [Consulta: 14 de mayo de 2012].

Xème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
 (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
 «Interculturalité en espagnol de spécialité»
 Organisée par le Centre de Recherche LCE (Langues et Cultures Européennes)
 Université de Lyon II - France
 21, 22 et 23 juin 2012

Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO: “Procesos interculturales en las aulas de español con fines específicos”

Universidad de Vigo, España
 anrogall@uvigo.es

RESUMEN: Se analiza en este trabajo los procesos interculturales en un «aula intercultural» destinada a la enseñanza del español con fines específicos para alumnos de nivel C1/C2. Partiendo de la descripción de los contenidos del currículum, se examinan tanto el encuentro y el enfrentamiento de los valores culturales básicos de los estudiantes como las variaciones que esa situación tiene en su competencia discursiva e intercultural. Concluimos que los currículos universitarios todavía no se ocupan adecuadamente de la diversidad intercultural, de modo que no existen patrones y respuestas ante la variabilidad académica de un contexto plenamente intercultural como el descrito.

PALABRAS CLAVE: Aula intercultural, competencia intercultural, variaciones discursivas, currículum.

RÉSUMÉ: Cet article analyse les processus interculturels présents dans une «classe interculturelle» d'enseignement de l'espagnol sur objectifs spécifiques pour des élèves de niveau C1/C2. À partir de la description des contenus du programme, il est question d'étudier la rencontre et la confrontation des valeurs culturelles de base des élèves ainsi que les différences modelées par cette situation sur leur compétence discursive et interculturelle. La conclusion à laquelle on arrive est que la diversité interculturelle n'est pas encore traitée de façon appropriée dans les programmes universitaires, ce qui entraîne un manque de modèles et de réponses face aux possibilités académiques d'un tel contexte interculturel.

MOTS-CLÉS : cours international, compétence interculturelle, variations discursives, curriculum.

1. SOBRE UN «AULA INTERCULTURAL» EN LA EUROPA CONTEMPORÁNEA

En este trabajo analizo las relaciones entre procesos interculturales y procesos cognitivos dentro de un aula intercultural en una universidad española. Me interesan algunos de esos procesos interculturales en relación con el aprendizaje del discurso del español como lengua de especialidad.

Estos procesos cognitivos e interculturales se producen dentro de un curso superior (de quinto curso de la licenciatura de Filología Hispánica) de *El Español y las lenguas de especialidad*, impartido durante varios años en la Universidad de Vigo. El curso está destinado a alumnos españoles –incluyendo aquí los alumnos de cuarto ciclo²⁷–, pero a él se incorporan alumnos Erasmus, americanos y orientales, especialmente chinos.

²⁷ Cfr. https://seix.uvigo.es/programa_maiores. A través de las Aulas de Formación Abierta, la Universidad de Vigo ofrece un conjunto de conocimientos, de medios, de instalaciones y recursos humanos, con la intención de contribuir al enriquecimiento humano y cultural de personas mayores. El proyecto tiene una base científico-cultural, pero también un componente intergeneracional, porque la oferta de estos estudios está dirigida a aquellas que no pudieron acceder a la Universidad en su momento o que siendo ya titulados se encuentren en una edad inhabitual para las tareas académicas.

Cuando aludo a procesos cognitivos e interculturales, quisiera precisar que en ciertos casos me referiré también a algunos procesos sociales y psicológicos, que, en mi opinión, condicionan los encuentros interculturales que tienen lugar habitualmente en las aulas universitarias europeas. Aunque las normativas europeas y estatales se resisten a ello, debo señalar que lo que venimos haciendo los profesores de español como lengua materna en varias universidades españolas –desde hace ya bastantes cursos– es explicar diferentes aspectos del español –en este caso, el español como lengua de especialidad– como si fuera una clase de español en un contexto intercultural (y no como una lengua extranjera), dada la presencia creciente de alumnos de otras nacionalidades en las aulas, que en el caso de la Universidad de Vigo es cada vez más numeroso.

El curso está centrado en el análisis (y, en menor medida, producción) textual –y cultural– de diversos aspectos de la comunicación académica y científica. Se examina textos especializados desde una perspectiva lingüística, discursiva y semiótica, con un cierto componente intercultural referido al ámbito de especialidad, de modo que se introducen aspectos propios de la cultura empresarial y/o científica, así como otros referidos a procesos de aculturación.

La perspectiva es, por tanto, discursiva, de modo que se incorporan hechos que tienen que ver con el contexto de los intercambios comunicativos y con los procesos culturales que entran en juego. El curso se nutre de herramientas del análisis del discurso y de la pragmática, con especial énfasis en las diferencias entre tipos de textos y de géneros textuales (Flowerdew and Gotti, 2006; Sanz Álava, 2007: 48; Calvi, 2009; Gotti, 2011).

El curso aborda el análisis de los discursos científico-técnicos, los económicos y de los negocios, los discursos institucionales y académicos –con mucha importancia en la difusión oral del conocimiento–, los discursos legales y administrativos –deteniéndonos en las técnicas argumentativas y oratorias–, los discursos políticos y otros discursos especializados, en pleno auge, como el del turismo, la publicidad, el deporte, la gastronomía y la moda²⁸. En la tabla 1 se pueden ver los ámbitos discursivos y los tipos textuales analizados en el curso.

Ámbitos de discurso oral especializado	Jurídico: interrogatorios, juicios Político: debates, discursos parlamentarios Periodístico: noticiarios, reportajes, entrevistas Científico: comunicación, ponencia, conferencia Médico: consulta clínica Académico: clases, presentaciones Institucional: reuniones Publicitarios: eslóganes, anuncios
Ámbitos de discurso escrito especializado	Administrativo: instancias, certificados, Jurídico: leyes, sentencias, contratos Político: panfletos, manifiestos, discursos Periodístico: editoriales, crónicas, reportajes, noticias Científico: artículos, informes, obras de referencia, monografías Tecnológico: instrucciones de uso, informes técnicos Médico: historias clínicas, informes, prospectos Académico: exámenes, trabajos, memorias, informes Institucional: actas, informes, correspondencia Publicitarios: eslóganes, anuncios, folletos

Tabla 1. Ámbitos, discursos y tipos textuales

²⁸ Los presupuestos teóricos y prácticos del curso se apoyan en Alcaraz, Mateo y Yus (2007), Calvi, Bordonaba y Mapelli (2009), Gómez de Enterría (2009), Parodi (2007 y 2010) y Sanz Alava (2010).

La materia está diseñada para alumnos que poseen un nivel C1 y C2 de español²⁹, de modo que cubre las expectativas de aprendizaje de los alumnos extranjeros de español con fines profesionales o las demandas de formación planteadas por las empresas o por grupos de estudiantes con necesidades concretas de comunicación en la lengua de especialidad³⁰.

A la hora de admitir estudiantes con al menos un nivel C1, se ha tenido en cuenta la especificidad de la materia, que implica que los estudiantes son capaces de comprender una amplia variedad de textos, reconociendo con claridad sentidos implícitos y haciendo un uso efectivo del idioma para diversas funcionalidades sociales, académicas y profesionales, que en muchos casos son realmente complejas desde el punto de vista textual. Por tanto, los estudiantes han de llegar a producir textos claros, estructurados y detallados sobre temas que reportan cierta complejidad. Así mismo, han de mostrar un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. De este modo, procuramos no admitir a algunas o algunos estudiantes con niveles inferiores de destreza lingüística, como puede ser el caso del autor de este texto, un alumno estadounidense con nivel B1/B2 en español:

Al principio, pone en el artículo que el tema del español en contextos laborales es uno que es difícil de explicar. Hay áreas difíciles como las de los negocios, el derecho, la comunicación, la salud y muchas más que pueden incluir trabajos diarios y temas fáciles o trabajos de especialidad de los que requiere una manera de capacitación. Según la introducción, estudiar la filología como un método para atender las necesidades lingüísticas y para ayudar a los hispanohablantes del mundo es algo que ha aparecido recientemente. Para hablar de estos temas diferentes, se divide el artículo en tres partes distintas: La ciencia y la técnica, las empresas y la justicia y el derecho.

Como se puede comprobar, el autor de este texto no domina ciertos elementos léxicos semiespecializados, por lo que no es capaz de discriminar ciertos vulgarismos terminológicos (“al principio pone el artículo”). Así mismo, tiene dificultades con algunos recursos sintácticos clásicos del español (“es uno que es difícil de explicar”). Carece además de precisión semántica en la construcción oracional, cayendo en la vaguedad y en la inconsistencia dentro de los recursos propios de la coherencia textual (“...que pueden incluir trabajos diarios y temas fáciles o trabajos de especialidad de los que requiere una manera de capacitación”). En general, creemos que el dominio de ciertos mecanismos textuales son necesarios para insertarse en una clase de español con fines específicos de nivel C1/C2, donde lo fundamental es la construcción y la comprensión de textos no literarios en español (Bustos, 1996).

En este complejo contexto educativo, la comunicación intercultural tiene su reflejo en la construcción de textos no literarios. Los estudiantes y las estudiantes del curso proceden de culturas no hispánicas, de modo que en cierto modo la perspectiva adoptada tiene en cuenta su cultura de origen –sus valores, sus símbolos, sus tradiciones discursivas, etc. – para evitar el *shock* cultural que produce introducirse en un nuevo ambiente cultural y académico. Hofstede (2010: 384) ha señalado que los valores básicos forman parte de nuestro *software* mental, de modo que se perciben como algo natural e inconsciente, pero sobre todo se

²⁹ Tenemos en cuenta para esta decisión que el nivel C1 implica que el estudiante es capaz de comprender una amplia variedad de textos, con cierto nivel de exigencia, reconociendo en ellos sentidos implícitos. Esto implica que el estudiante puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Dada las características del curso, los estudiantes deben producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

³⁰ Tal demanda ha acabado germinando en la creación del Máster en Lengua y Comunicación en los Negocios, que se imparte en la Universidad de Vigo desde el curso 2012-2013, www.masterlenguaycomunicacion.com/

manifiestan en forma de resistencias de aprendizaje hacia ciertas palabras, construcciones o tradiciones discursivas.

En cierto modo, los estudiantes extranjeros experimentan una sensación similar a un joven aprendiz o a un niño. Se ven obligados a alfabetizarse en aspectos en ocasiones muy básicos de la cultura receptora. A veces se ven envueltos en procesos de «hostilidad académica» u «hostilidad cultural». Puede ocurrir que no sean bien aceptados o integrados por los estudiantes nativos. En otras ocasiones, la desesperanza académica los atrapa al no encontrar satisfechas sus expectativas intelectuales en las materias escogidas. En muchos casos, sufren cierto estrés por no conseguir el nivel académico exigido dentro de su currículum académico. Los estudiantes extranjeros o los estudiantes españoles del programa de mayores viven o padecen de una u otra manera procesos de acomodación cultural. También en la clase de español con fines específicos.

Por eso, le damos tanta importancia al hecho de partir del origen y de la cultura de los estudiantes para reubicarlos en el nuevo contexto académico y discursivo, para insertarlos dentro de las redes de sociabilidad educativa y para procurar la creación de relaciones interpersonales con otros estudiantes dentro de esos contextos comunicativos interculturales.

En el caso de la Facultad de Filología y Traducción de la Universidad de Vigo estamos hablando de un universo con más de un tercio de alumnos extranjeros de un total de dos millares de estudiantes. Durante los últimos cursos académicos, han sido mayoría los alumnos y las alumnas de origen europeo –polacos, italianos, finlandeses, alemanes, franceses, checos, rumanos, británicos–, pero se ha generalizado la presencia de estudiantes procedentes de otras áreas geográficas, próximas por la lengua (como los brasileños y los mexicanos), moderadamente alejados (como los estadounidenses), y claramente alejados (como los chinos)³¹.

En este contexto crecientemente intercultural –el número de alumnos extranjeros en la Universidad de Vigo continúa en aumento año tras año–, le hemos dado un valor prioritario al diálogo: los estudiantes extranjeros están preparados para el intercambio con sus compañeros nativos y con sus docentes. A partir de ese diálogo conocemos los efectos de las fases de euforia, choque cultural, aculturación y de estabilidad señaladas por Hofstede (2010: 385). Por ello, sabemos que “les gusta la ciudad, la amabilidad de las gentes gallegas, las fiestas estudiantes, pero les irrita la lejanía del campus”. Estos hechos están ligados a periodos de bienestar, animación y optimismo, que favorecen su integración en el nuevo contexto académico y social, pero así mismo abren otros límites culturales, relacionados con los ritmos de actividad social y con su propia conciencia de provisionalidad en España.

No es nada fácil asumir y dotar de valor a la importancia de los procesos de adaptación cultural dentro de un contexto puramente académico como el universitario. La tendencia es que los estudiantes extranjeros comprenden rápido y actúan en función de ese contexto en el que se han instalado. Suele activarse, por tanto, una dinámica de reconocimiento de valores, de creencias y de forma de vida, como un desarrollo de un proceso más amplio de encuentro cultural. Pero no es nada raro que se produzcan también periodos puntuales de desencuentros, como manifiesta esta alumna mexicana durante una conversación académica con el docente durante una tutoría personalizada:

“En ciertas ocasiones, he sentido que las alumnas españolas me marginaban en clase. A veces, he pensado que era por mi condición de latinoamericana. Tal vez, por el hecho de tener más edad que ellas. O por mi condición de estudiante de un programa especial, que me exigía un estrés académico para compatibilizar

³¹ Para tener unas cifras más o menos precisas, en el caso del curso *Español y lenguas de especialidad* estamos hablando de cuarenta alumnos europeos, cinco estadounidenses, cinco brasileños y diez chinos en un periodo de tres cursos académicos.

diversas materias de niveles distintos, en ciertos casos con coincidencia horaria... Es decir, he sentido, que las alumnas españolas no me ayudaban académicamente, me negaban información sobre el desarrollo de algunas materias académicas y que fomentaban entre ellas una competencia que me ponía en una situación de inferioridad con respecto a ellas...es posible que todo ello se haya debido a un malentendido..., a mi forma de ser, no sé, pero en ningún caso he conseguido revertir tal situación” (conversación con una alumna mexicana que ha cursado el curso de Español con Fines Específicos en la Universidad de Vigo).

También hemos detectado otros procesos que han perjudicado la integración cultural. En concreto, ciertas incomprendiones y ciertos malentendidos tienen mucho que ver con ello y con los rechazos culturales. En muchos casos, tales anomalías comunicativas y culturales, se relacionan con convenciones institucionales –muchas veces, administrativas–, con estilos de aprendizaje –estudiantes que rechazan herramientas educativas como el uso del *power point*– y con una cierta concepción del pensamiento académico. En cualquier caso, tales anomalías perjudican la integración. Veamos un pequeño pero ilustrativo ejemplo. En una clase sobre el discurso económico se escenificó un debate sobre los modelos de las sociedades europeas. Varios estudiantes holandeses manifestaban su incredulidad e incompreensión por el hecho de que los españoles consideraran normal que hubiese ciudadanos que empleasen triquiñuelas para evitar el pago de impuestos básicos, como el de circulación de vehículos u otros similares. Resultó sumamente curiosa la posición mantenida por varios estudiantes españoles, quienes acabaron defendiendo la alternativa de no pagar ciertos impuestos, como un mecanismo de «resistencia» contra el Estado. Esas dos visiones de la organización social respondían a valores culturales divergentes, que además tenían su reflejo en el comportamiento académico y en la competencia intercultural.

2. VARIACIONES DISCURSIVAS Y COMPETENCIA INTERCULTURAL

En el curso de *Español para Fines Específicos* partimos de una perspectiva de un “lenguaje académico universal”, como un conjunto de «suma de rasgos clásicos». Lo usamos como un criterio integrador de las diferentes culturas académicas, sobre la base de un conjunto de «general features of specialized discourse» (Gotti, 2011: 21-22). Es una visión más pragmática que lingüística, que tiene su origen en Hoffmann (1984). Desde entonces los rasgos generales de la comunicación especializada han quedado delimitados: exactitud, simplicidad, claridad, objetividad, abstracción, generalización, densidad de información, brevedad, neutralidad emocional, falta de ambigüedad, impersonalidad, consistencia lógica, uso de términos técnicos, símbolos y figuras. En nuestra opinión, existe una convergencia evidente en estos rasgos. También en el caso de los géneros académicos vistos en la Tabla 1, en la terminología especializada básica, en las estructuras informativas fundamentales y en algunos de los recursos retóricos empleados en los discursos especializados.

Los estudiantes conocen todos estos rasgos dentro de la competencia discursiva de su lengua materna. En parte, nuestra misión es reconducirla a la cultura académica especializada en lengua española. Este proceso de adaptación a las nuevas estrategias lingüísticas y discursivas supone una modalidad de competencia intercultural.

Lo vemos con claridad en el caso de los diccionarios especializados en español. Los estudiantes extranjeros no tienen ningún conocimiento sobre ellos, no saben manejarlos, no saben cómo acceder rápidamente a los datos precisos o no saben cómo entender las marcas lexicográficas que constituyen la información metalingüística relevante para comprender su funcionamiento. Es decir, desconocen las «instrucciones de aplicación» de los diccionarios especializados porque no se han familiarizado antes con ellos, pero sobre todo porque los diccionarios especializados no suelen estar diseñados para las necesidades específicas de

cierto tipo de usuarios en función de las situaciones sociales en las que pueden verse involucrados (Tarp, 2008).

Veamos el análisis y la lectura funcional que hacemos del prólogo del *Vocabulario Básico de Arquitectura* (Paniagua, 1996) desde el punto de vista del tipo de diccionario, del usuario al que va dirigido, del género textual y de la terminología. Pese a la simpleza del ejemplo, la intención es hacer ver a los estudiantes que los prólogos aportan una serie de informaciones lingüísticas, operacionales, interpretativas y cognitivas necesarias para el manejo del producto lexicográfico. En el siguiente inventario, hemos entresacado tal información desde el punto de vista funcional-operativo:

Tipo: «carácter pedagógico»

Usuario: «profesional de la historia del arte y de la arquitectura/estudioso y aficionado»

Texto: «tratado de arquitectura, suma, síntesis cognoscitiva, etimológico, analítico, crítico»

Terminología: «predominio de términos clásicos y medievales sobre los modernos»

Diseño: «instrumento útil y práctico para los alumnos y estudiosos de historia de la arquitectura y de la historia del arte»

Macroestructura: «voces más usuales desde Vitruvio a la última edición de la RAE»

Microestructura:

«Etimologías, equivalencias o sinónimos, acepciones más frecuentes, ordenadas con criterio histórico y evolutivo en algunos casos, a partir de su acepción más frecuente y actual»

«Tras cada acepción, se encuentra su equivalencia introducida por la abreviatura Tb., seguida de aquellas voces con las que guarda alguna relación significativa o estructural, precedidas por V.»

Estructura de referencias:

«Cuando tras la voz en mayúsculas se remite a otra con igual grafía, intercalando o no la etimología de la primera, puede ser que su definición se encuentre contenida en la segunda, o bien que sea equivalente o sinónimo de ésta. En el caso de las etimologías es frecuente el uso de la abreviatura v. para referirnos a la voz que la precede»

Situaciones operativas:

«Se recomienda la consulta y el manejo de la tabla de abreviaturas, incluida al comienzo de la edición»

Estructura de acceso:

«Las ilustraciones se encuentran al final, agrupadas en láminas ordenadas en relación con la función que aquéllas desempeñan en la estructura arquitectónica»

La lectura detenida de los prólogos o de los prefacios de los diccionarios sirve para familiarizarse con la macroestructura, con la microestructura, con la estructura de referencias, con las situaciones operativas o de carácter aplicado y con la estructura de acceso a los datos. Por eso, con esta actividad la intención es que los estudiantes detecten la “ideología del diccionario”, los cambios producidos en el ámbito de especialización, el aparato complementario (etimologías, ilustraciones, información morfológica, etc.) o los mecanismos de representación de las entradas o subentradas lexicográficas, por poner algunos pocos ejemplos. En la Tabla 2 se puede analizar uno de los ejercicios sobre vocabularios y diccionarios especializados propuestos durante el curso. Con él, se pretende que los alumnos reflexionen sobre el complejo ámbito de la lexicografía especializada, que ha adquirido en los últimos años una importancia crucial en los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera. Que los estudiantes de español con fines específicos no dominen el uso de una herramienta básica como los diccionarios especializados implica que van a tener dificultades para lograr un correcto acceso a los datos que aportan estos productos lexicográficos, dificultando así mismo el dominio de ciertos ámbitos discursivos especializados.

Ejercicios sobre vocabularios y diccionarios especializados

Delimita y clasifica las áreas temáticas presentes en los diccionarios y vocabularios consultados.

Diferencias de construcción lexicográfica entre un diccionario, un vocabulario y un glosario. Propuesta de construcción del diccionario o del vocabulario consultado («ideología lingüística»).

A partir de la lectura del prefacio o del prólogo del diccionario, especifica los cambios que se han producido en el ámbito de especialización y que han podido afectar a la composición del diccionario.

Tipo de información lingüística, lexicográfica y extralingüística (gramática, etimologías, acentuación, dibujos, ilustraciones, gráficos, etc.) presente en el diccionario.

Procesos de incorporación de términos –y de eliminación–. En su caso, textos empleados como referencias.

Mecanismos de representación de las entradas y subentradas. Diferencias con los diccionarios generales. Dificultades para alfabetizar ciertas entradas como los epónimos, los prefijos y los sufijos.

Información plurilingüística presente en los diccionarios especializados consultados.

Análisis de la polisemia en alguna de las entradas de los diccionarios especializados.

Información y remisiones bibliográficas. Uso de las referencias cruzadas.

Complejidad del sistema de abreviaturas.

Tipo de definiciones: acepciones, sinonímica, hiperonímica, gradual, etc.

Tabla 2. Ejercicio sobre diccionarios especializados

Junto a los aspectos señalados, procuramos darle un tratamiento a las interferencias y a las transferencias lingüísticas que se producen de una lengua a otra en los distintos niveles del lenguaje (Vinagre, 2005: 17-18): el fonológico, el morfosintáctico, el léxico-semántico y el pragmático-discursivo (los rasgos discursivos y retóricos propios del lenguaje académico español). Además del grado de desconocimiento o de interiorización de ciertas reglas gramaticales, léxicas y discursivas, existen muchas divergencias sobre cómo actuar al respecto del grado de cumplimiento de esas reglas por parte de los alumnos extranjeros. Ya hemos señalado que el curso está dirigido a estudiantes con un nivel mínimo de C1 en español. No obstante, y en especial en el ámbito especializado, se producen interferencias y errores, que obligan a que el profesor asuma también funciones de revisor e instructor, en especial en aspectos avanzados de la gramática del español como las lexicalizaciones (“desde principio” en lugar de “desde el principio”), el uso de las preposiciones (“ayuda al lector comprender” en lugar de “ayuda al lector a comprender”) y cuestiones léxicas (“encontramos la polisemia”) u ortográficas (“dónde busca la definición”), aspectos que se pueden comprobar en estos dos ejemplos procedentes de ejercicios reales:

“Todos los diccionarios consultados demuestran una introducción bien preparada que desde principio ayuda al lector comprender toda la lectura.” (Alumna polaca nivel C1)

“En este diccionario encontramos la polisemia. Esta no es ningún problema ya que se señala con un sinónimo en la referencia cruzada, dónde buscar la definición. No hay la complejidad del sistema de abreviaturas porque casi nunca se usa esta.” (Alumna rumana nivel C1)

Hemos encontrado variaciones en relación con la aplicación de las funciones lingüísticas, pragmáticas y discursivas. La tendencia es que los estudiantes anglosajones sean más

independientes en sus manifestaciones discursivas orales y escritas, prefiriendo la oblicuidad en sus propuestas comunicativas. Los eslavos y latinos, en cambio, optan por emplear recursos de implicaciones con sus interlocutores, de modo que le dan más valor a la afectividad y a los actos de habla directos (Wierzbicka, 1987 y 1991; Hickey y Stewart, 2005). Veamos esas dos tendencias aplicadas en los siguientes correos electrónicos procedentes de dos tutorías *online*. En el primer caso, una alumna italiana se disculpa por no haber asistido a una tutoría a consecuencia de una pequeña enfermedad. Aunque mantiene el grado de corrección habitual entre alumna-profesor, en su último turno pregunta directamente por la fecha de entrega del trabajo. En el segundo caso, una alumna eslava –que habla en su nombre y en el de otra estudiante más– recurre al grado máximo de oblicuidad cortés al emplear una fórmula de tratamiento de mayor distancia («Estimado señor Gallardo»), la doble condicionalidad de respeto («querríamos preguntarle», «si sea posible visitarle», con el error incluido de sustituir el indicativo por un supuesto subjuntivo de formalidad), la fórmula de agradecimiento («Muchas gracias por su respuesta») y otra de despedida más compleja («un cordial saludo»):

Estimado Profesor:

La semana pasada le escribí un correo para preguntarle si podía venir a tutoría mañana porque no vine a clase ni el jueves ni el viernes pasado. El problema es que hoy también tengo fiebre así que no puedo subir al campus mañana. Intentaré hacer el trabajo y si tengo dudas intentaré solucionarlas cuando vuelvo en enero.

Cuándo tenemos que entregar el trabajo de Lenguas de Especialidad?

Saludos,

(Alumna italiana nivel C1)

Estimado señor Gallardo,

querríamos preguntarle si sea posible visitarle en su despacho este semana para consultar nuestros trabajos? Muchas gracias por su respuesta.

Un cordial saludo

(Alumnas eslavas nivel B2/C1)

En general, hemos detectado que la cultura académica es un sistema en el que se encuentran ámbitos y pautas de actuación que divergen en función de los contextos “nacionales”. A los estudiantes italianos les preocupa integrarse en una cultura académica como la española donde priman los exámenes o los trabajos escritos, un tipo de pruebas ajenas a su universo académico, que es más propenso a que este tipo de actividades sean pruebas o intervenciones orales.

Otra de las dificultades comunicativas tiene que ver con el paso de la lengua común a la lengua de especialidad. En ello pueden influir el emisor, la situación y la temática textual. En ciertos casos, las dificultades tienen que ver con el desconocimiento de los rasgos caracterizadores de los géneros textuales, como un elemento compositivo de la comunicación especializada en español³². En muchos casos, no resulta fácil reproducir las situaciones sociales en que se produce la comunicación especializada y delimitar las convenciones textuales y contextuales propias de los textos canónicos de ciertos ámbitos socio-profesionales. Resulta muy útil presentar el género como una categoría dinámica en relación con otros géneros similares o próximos (García Izquierdo, 2007: 122-123), pero dentro de un sistema general de géneros (Bazerman, 1994). Esta perspectiva ayuda en el análisis de las interrelaciones que se producen entre ciertos géneros llamados híbridos, como algunos ejemplos textuales (los informes forenses) contaminados de la comunicación médica y de la judicial.

³² No entramos aquí a analizar el concepto de género textual, cuyo desarrollo se puede seguir en los trabajos de Swales (1990 y 2004), Bathia (1993 y 2004) y Bazerman (1988), entre otros.

El curso profundiza en los rasgos sintácticos clásicos como la entificación, la impersonalidad, la desagenticación, lo inanimado, las modalidades epistémicas y deónticas, etc. En general, pese a la escasez de estudios sobre este ámbito, hemos detectado diferencias discursivas en textos especializados escritos en lenguas indoeuropeas diferentes (Reisinger, 2000). Las variaciones detectadas tienen que ver con la identificación del autor, con la macroestructura y con algunas expresiones sintácticas. Por ejemplo, como tendencia general, el español para fines específicos tiende cada vez más a la desagenticación, pero menos a la expresión de la opinión. Además, en la comunicación especializada en español predominan los textos descriptivos e incluso puramente informativos.

En realidad, el ámbito de la diversidad sintáctica de las lenguas de especialidad es un campo de investigación abierto, especialmente si se parte de los procesos de comprensión y producción por parte de los estudiantes extranjeros. Aún no contamos con materiales que realicen buenas descripciones sobre los grados de complejidad sintáctica o sobre la heterogeneidad textual y sintáctica dentro de los diferentes ámbitos de especialidad³³, y que puedan servir de referencia para los alumnos procedentes de otras lenguas.

En cualquier caso, resulta más rentable comunicativamente el análisis de textos especializados de formalidad media (informes o historias clínicas, artículos científicos del ámbito de la salud, etc.) y de textos divulgativos científicos. Los textos científicos de formalidad alta (prospectos de medicina, artículos del ámbito de las matemáticas o de la física, etc.) o los textos jurídicos (leyes, sentencias) y administrativos (normativas, oficios) requieren un tratamiento diferente dada su especificidad lingüísticamente y su carácter de máxima especialización. En estos últimos casos, el desconocimiento del contexto sociocultural impide comprender muchos de los implícitos y de las inferencias comunicativas conocidas por los estudiantes nativos. El trabajo de aula para el caso de estos estudiantes se centra en la delimitación de los diferentes grados de complejidad sintáctica textual en función de la lengua de especialidad, de modo que puedan ser capaces de analizarla para producir sus propios mensajes especializados.

Veamos en el siguiente ejemplo un texto producido por una alumna alemana. En él analiza las reseñas cinematográficas como una manifestación textual y de género propia de ese ámbito de especialidad. Como podemos comprobar, el texto está perfectamente estructurado a partir de nominalizaciones («el estudio de cada crítica de cine»), tópicos discursivos («tras esta vasta tarea»), y elementos ordenadores del discurso («tanto...como», «Para ello se elaborarán...», «El último paso del análisis consistirá...»):

El estudio de cada crítica de cine consistirá en la lectura detenida y en la simultánea anotación de los rasgos característicos de cada texto, tanto estructurales como discursivos o estilísticos. Tras esta vasta tarea, será necesaria la clasificación de los detalles encontrados. Para ello se elaborarán varias tablas, una para cada revista, en las que se marcarán positivamente (+) los rasgos que aparezcan en cada película criticada. El último paso del análisis consistirá en el recuento y selección de los rasgos más recurrentes para la determinación de las posibles estructuras-tipo de cada revista, en particular, y del género de la crítica cinematográfica, en general. (Alumna alemana C2)

Como se puede comprobar nos interesa hacer hincapié en los rasgos gramaticales propios de la heterogeneidad textual dentro de una temática profesional. Las leyes o las sentencias del lenguaje jurídico asumen unas características lingüísticas y discursivas que las alejan del artículo de investigación o del artículo de divulgación científica, por poner dos ejemplos prototípicos. Ello implica reconocer y dominar rasgos como la nominalización y la

³³ A excepción hecha de los trabajos de Vázquez (2001 y 2005).

desagentivación (propias del artículo de investigación) o la personalización (propia del artículo de divulgación).

Veamos los intentos de dos alumnas por producir en el primer caso el resumen de un artículo y en el segundo por redactar la introducción de un artículo de investigación, como uno de sus «fragmentos» discursivos característicos:

Cuando un especialista en el medio del turismo escribe un artículo para dar a conocer los resultados de su investigación se habla de un lenguaje del turismo que se utiliza en los textos científicos cuyo léxico ha sido poco estudiado. En este trabajo se presenta una categorización del proceso neológico morfológico de los términos provenientes de un artículo sobre el estudio de casos de cadenas hoteleras. (Estudiante finlandesa C1)

Nuestro corpus se puede ubicar en ambos niveles pues por un lado se trata de la presentación de resultados de una investigación, la comunicación es de un especialista a un especialista y por el otro lado; los especialistas en formación o semi-especialistas que hacen uso de este tipo de documentos; por ejemplo estudiosos del turismo en formación y personas que trabajan para alguna institución gubernamental que requieren hacer uso de los conocimientos de dicha investigación. (Estudiante estadounidense C1/C2)

Obviamente, la delimitación de los fragmentos discursivos o *moves* de un texto (por ejemplo, de un artículo de investigación) implica el control y el dominio de la sintaxis supraoracional, de modo que el alumno se ha de familiarizar con mecanismos discursivos como la anáfora, los conectores discursivos, el orden de palabras, las atenuaciones y matizaciones o las reformulaciones parafrásticas, por poner solo los ejemplos más habituales.

Otro de los escollos tienen que ver con la categorización de las unidades léxicas en una división considerada clásica, es decir, en vocabulario técnico, semitécnico y general, cuya delimitación a veces resulta compleja, especialmente si tal restricción se hace en ciertos ámbitos de especialidad que no cuentan con diccionarios especializados, como el caso del emergente ámbito del turismo. Esta esfera profesional se nutre de términos técnicos (*touroperadores, sobrecontratación*), semitécnicos (*parques temáticos, vuelo chárter, minibar*) y generales (*chimenea, cortinajes*). Además, en muchos casos los términos son préstamos crudos (*check in, duty free, overbooking, voucher*), adaptados fonética y gráficamente (*parapente, puenting*). Desde el punto de vista lexicológico, un ámbito de especialidad como este permite una explicación exhaustiva de los procesos neológicos y de formación de unidades léxicas en los vocabularios especializados: composición (*agroturismo, barco-restaurante, desayuno buffet, bono de hotel*), derivación (*vacacional, hotelero, estacionalidad*), siglación (*H, HR, BCN*), etc.

En otros casos, el trabajo de análisis y producción se centra en otros aspectos que tienen que ver con la lexicología semántica, especialmente con las solidaridades léxicas o las colocaciones, cuyo componente cultural es muy acusado. Siguiendo con el ámbito del turismo, resulta útil comprobar los diferentes niveles de lexicalización y la expansión de necesidades léxicas. De hecho, el sustantivo *turismo* está sometido a frecuentes combinaciones formadas por *sustantivo + adjetivo* o *sustantivo + de + sustantivo*, en ciertos casos en trance de lexicalización (*turismo rural, agroturismo, cicloturismo*). La dimensión especializada del léxico turístico ha generado docenas de expresiones que tipifica un tipo de turismo en función de criterios como la motivación del viaje (*turismo medicinal, turismo ferial, turismo enológico, turismo cultural, turismo de aventura*), el tiempo de permanencia (*turismo de fin de semana, turismo estacional*), la forma de viajar (*turismo de lujo, turismo mochilero*) o las connotaciones positivas (*turismo responsable, turismo ecológico, turismo sostenible*) y negativas (*turismo de masas, turismo sexual, narcoturismo, turismo de sol y playa*).

Así mismo, el trabajo léxico práctico se puede completar con ejercicios de análisis de las unidades fraseológicas especializadas o frasemas, entendidas como cadenas léxico-sintácticas transmisoras del conocimiento. Solemos adoptar un carácter abierto en su consideración, incluyendo combinaciones léxicas del tipo de *incoar un expediente, según mi leal saber y entender, volcado de datos, procesamiento por lotes, bajar un fichero* y otros similares. El análisis de las colocaciones o las solidaridades léxicas (*memoria de elefante* con el sentido de “memoria prodigiosa”) está muy relacionado con la frecuencia de uso y de coaparición, por lo que los patrones léxicos y sintácticos que sustentan la aparición de las expresiones fijas es un elemento cultural significativo en el aprendizaje del español con fines específicos.

En este ámbito de la fraseología, el trabajo está centrado en la explicación de sus rasgos básicos (alto grado de fijación formal y semántica, inclusión de un elemento verbal y de otros elementos como un cuantificador o un pronombre, regularidad compositiva, conmutación gradual de elementos, significado específico en su ámbito de especialidad, etc.) para conseguir dominar no solo los patrones sintácticos más comunes en las unidades fraseológicas especializadas, sino también la tipología verbal especializada (verbos discursivos u ordenadores del discurso como *describir un método*; verbos conectores o relacionales como *por coalescencia se entiende la fusión de dos fenómenos lingüísticos*; verbos fraseológicos como *generar electricidad*; y verbos terminológicos como *aceitificar un ácido*). Así mismo, el análisis de los verbos fraseológicos permite establecer diferencias con los denominados verbos de apoyo o soporte (*hacer un backup, dar formato*), que poseen menor carga semántica y mayores restricciones gramaticales. En general, el trabajo en este ámbito de la fraseología como una rama de la terminología es muy fértil y provechoso para los alumnos procedentes de otra cultura.

Sin alargarnos en exceso, la competencia intercultural en una clase de español para fines específicos se puede mejorar también a través de aspectos relacionados con la estilística especializada, sea a través del trabajo con géneros y subgéneros textuales, sea a través del dominio de la macroestructura y de la microestructura de las diferentes modalidades discursivas, especialmente si incidimos en las condiciones comunicativas que explican por ejemplo la aparición del lenguaje figurado –considerado no habitual en el discurso especializado, si bien sabemos que no es exactamente así– o de elementos procedentes de otros sistemas semióticos, como fotografías, dibujos o expresiones propias de un lenguaje no verbal.

En realidad, desde un punto de vista cultural, los aspectos relacionados con las características extratextuales del discurso especializado ocupan una importante parte del curso, de modo que nos interesan quiénes son los interlocutores, qué relación existe entre ellos, en qué situación comunicativa se desarrolla el intercambio discursivo, cuál es la temática del mismo y qué funciones sociocomunicativas predominan. Aludiremos a algunos de estos aspectos en el siguiente apartado.

3. PROCESOS INTERCULTURALES

Una de las preocupaciones del docente de español para fines específicos dentro de un aula intercultural es definir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Gallego Mayordomo, 2002). Estas necesidades suelen estar relacionadas con los siguientes aspectos:

Cómo visibilizar la cultura dentro de los espacios académicos. Por tanto, interesa no sólo el aula, sino también otros espacios reales o virtuales como las tutorías personalizadas, las tutorías online, los foros de discusión académica, los blogs, etc., que se convierten en espacios de contextualización cultural. La descripción de los aspectos visibles de la cultura de los estudiantes universitarios constituye un método de análisis. Permite detectar, delimitar y

analizar procedimientos y patrones de comportamiento. Esos aspectos afectan a la relación de los estudiantes con otros estudiantes o con el docente. Hemos comprobado que no se pueden valorar del mismo las presentaciones orales –en formato *power point*– que realizan los estudiantes europeos de aquellas que realizan los estudios orientales.

La semiótica corporal. La comunicación con el cuerpo interviene en el desarrollo de la actividad académica. También en el periodo posterior. Por ejemplo, los alumnos latinos –españoles, italianos– se mueven mucho en las clases. Poseen una significativa producción comunicativa con su cuerpo. Mucho más que los orientales. Además, desde el punto de vista de la proxemia, los estudiantes latinos mantienen menor distancia entre ellos o con el profesor en sus intercambios académicos o coloquiales. Esa situación varía en el caso de los estudiantes centroeuropeos. Además, la semiótica corporal interviene para solucionar problemas de comprensión comunicativa, sea entre alumnos y docentes (Axtell, 1993; Morrison, Conaway y George, 1994; Leaptrott, 1996), sea entre los propios estudiantes. Ciertas limitaciones expresivas se solventan en ciertos casos a partir del dominio de la semántica del lenguaje gestual y de la distancia física interpersonal (Ueda, 1998). No todos los movimientos, sin embargo, cuentan con significado comunicativo. Es más, se producen muchos movimientos asemánticos dentro del espacio académico, algunos de ellos sin contenido significativo. El hieratismo facial oriental no resulta fácil de interpretar, de modo que carecemos de respuesta sobre el grado de satisfacción o rechazo por ejemplo sobre los contenidos académicos. De hecho, pueden conducir al fracaso comunicativo o a la ambigüedad. Suele ocurrir con los movimientos corporales sin intención comunicativa, de los que se pueden inferir significados equivocados. Posiblemente, los gestos más habituales en el ámbito académico –dentro de la relación que se produce en un aula de enseñanza– sean los de «impaciencia» y «olvido». En ambos casos, no suele existir responsabilidad comunicativa por parte del emisor.

Los valores culturales invisibles (Hall, 1959 y 1966; Hofstede, 1991, 2001). De ellos, posiblemente el contexto sea el más relevante, porque está relacionado con la transmisión de la información. En ciertos casos, los alumnos externos lamentan carecer de claves contextuales para asumir el significado y las intenciones comunicativas de lo que ocurre en el aula o durante las tutorías. Durante una clase dedicada al español de los negocios, centrada en el mercado laboral, a ciertos alumnos extranjeros les resulta poco aceptable la importancia que tiene el parentesco y la amistad –frente a los méritos y el esfuerzo personal, por ejemplo– para conseguir un empleo. Se encuentran con esa información de modo abrupto, porque a veces los docentes relativizamos la importancia del contexto. En realidad, la gestión de un espacio académico intercultural obliga a pasar de una cultura académica con un alto grado de dependencia del contexto (las *high context culture*) a otra menos dependiente del contexto (*low context cultures*). En las primeras, el docente puede permitirse elidir ciertos hechos y procesos porque los estudiantes son capaces de recuperar tal información gracias al propio contexto. Eso no ocurre en el segundo caso. Cuando el número de estudiantes extranjeros es mayoritario en el aula, se tiende a realizar intervenciones más directas, con procesos de comunicación más explícitos, eliminando así el esfuerzo informativo de aquellos. En una clase dedicada al turismo enológico, hay que explicar con cierto detenimiento la palabra *odre*, como un arcaísmo recuperado para revitalizar la vieja costumbre de guardar vinos en cueros cosidos procedentes de animales como la cabra.

Otro de los valores invisibles culturales es el tiempo. Que tiene importancia en el mundo académico porque deja marcas en el ámbito de la sociabilidad educativa. Ciertos alumnos extranjeros –también algunos españoles– manifiestan una nada indisimulada molestia al estar hablando con algún compañero de algo importante y que pierdan su atención ante la llegada de otra persona que interrumpe bruscamente la conversación, siendo a esta última a la que se le atiende en lugar de finalizar la primera conversación. En el espacio académico, esta situación genera ciertos problemas de relación. El hecho de que España sea un país aparentemente policrónico, de modo que se pueda hacer dos actividades o más a la vez (por

ejemplo, escribir en el ordenador y hablar), produce cierta perplejidad en los estudiantes orientales, que tienden hacia la monocronía.

La identidad. La presencia del «yo» afecta al grado de integración de los estudiantes dentro de la organización académica. El individualismo de los estudiantes latinos suele condicionar ciertos procesos. En cambio, los alumnos orientales asumen una identidad colectiva, que obliga a realizar actividades académicas que fomenten el intercambio de esas dos perspectivas. Los trabajos en grupo y las actividades de exposición individual tienden a modificar esas dinámicas culturales.

Los grados de poder. Los estudiantes asumen ciertas funciones jerárquicas dentro de los espacios educativos, siempre en función del valor que se les da dentro de las instituciones. En las relaciones académicas le damos mucha importancia a la participación como una forma de expresión jerárquica en el interior de esos espacios, de modo que tendemos a valorar más a aquellos estudiantes capaces de controlar sus intervenciones, de hacerlas públicas y de sostenerlas en diferentes contextos. No todos los estudiantes procedentes de culturas diversas son capaces de aceptar ese reto académico que consiste en superar las barreras idiomáticas y culturales que les impiden en ciertos casos actuar de modo plenamente autónomo. Por ejemplo, se ha extendido durante los últimos años en el ámbito universitario como una actividad con enorme presencia académica y evaluativa la exposición pública de un tema por parte de los estudiantes. Esta actividad ha funcionado como un recurso de igualdad entre la participación pública de los estudiantes, de modo que ha permitido reconocer las habilidades retóricas, gestuales e intelectuales de todos los estudiantes, algo que hace años era imposible detectar porque la relación enseñanza-aprendizaje estaba sustentada en dinámicas tradicionales.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN. CURRÍCULO E INTERCULTURALIDAD

En general, la interculturalidad sigue sin introducirse de modo explícito en el currículo de diversas materias lingüísticas, a pesar del movimiento continuo de estudiantes en el espacio universitario europeo. De tal modo que en el diseño de las guías docentes, no se suele considerar este aspecto como un condicionante para la delimitación de los contenidos, de los procedimientos, de las actitudes, de los valores y de las normas. En el caso de los estudios lingüísticos y literarios de la Universidad de Vigo una de las competencias específicas (en concreto la competencia A10 de la titulación de Estudios de Español) dice lo siguiente: “Ser capaces de apreciar otras culturas y expresiones artísticas y competentes para sensibilizar el medio propio en la apreciación de la diversidad intercultural”. Sin embargo, esta competencia no es capaz de prever los efectos de la interculturalidad asociada a la llegada de alumnos extranjeros procedentes de diversas nacionalidades, ni tampoco es capaz de asumir la necesidad de contextualizar culturalmente la actividad académica. Los casos de estudiantes orientales –quizá los más alejados de la cultura hispánica– son los más sintomáticos.

Además hay otro aspecto fundamental. La interculturalidad consigue que los docentes repensemos ciertas dinámicas del proceso de aprendizaje. Las prácticas discursivas que se ponen en marcha en este proceso intercultural permite la introducción de dinámicas de aprendizaje que, de ser bien utilizadas, introducen un verdadero conocimiento cooperativo.

En este contexto descrito, los procesos de aprendizaje que hemos descrito en referencia al español para fines específicos son procesos de comunicación intercultural en el que los estudiantes han de adquirir competencias interculturales concretas (mejorar su competencia textual especializada en lengua española). La competencia intercultural forma parte de la competencia del hablante de una lengua extranjera. Los estudiantes han de contar con recursos para enfrentarse a contextos académicos sofisticados como puede ser un curso de nivel de especialización sobre español para fines específicos.

Como apunta López de Cárdenas (2011), en este proceso de mejora de la competencia intercultural especializada, existen varias fases (inicial de conservación de prejuicios y estereotipos; intercultural de comparación entre culturas; transcultural como mediación entre hechos culturales diferentes). En los planes de estudios y en las guías docentes universitarias no suele haber referencias a estas fases de la interculturalidad. No suele haber previsión a la hora de introducir actitudes y valores interculturales (saber ser y estar), de criterios de aproximación a los significados culturales de la retórica argumentativa española (saber aprender) y del manejo de referencias culturales y cognitivas (conocimientos). Aunque después se haga en el aula, de modo casi siempre asistemático.

Debemos tender hacia un modelo de competencia intercultural del español especializado para evaluar la preparación de los estudiantes para conseguir un aprendizaje del español para fines específicos y para seleccionar actividades didácticas que ayuden al desarrollo de la competencia intercultural general. En realidad, hemos de procurar que los estudiantes consigan cambiar sus perspectivas culturales y desarrollen una “mente intercultural”, de modo que pasen de la propia cultura (etnocentrismo) al reconocimiento de las otras (etnorrelativismo). Lo importante es que los estudiantes extranjeros sean capaces de integrarse en un nuevo contexto académico, de modo que hagan suyos mecanismos textuales propios de una cultura ajena. Esto implica aceptar usos del lenguaje, diferencias en la comunicación no verbal, estilos de comunicación y ciertos contrastes de valores. En general, se tiende a dotar a los estudiantes de estrategias para resolver problemas que tienen que ver con contextos y diferencias culturales, con habilidades de comunicación y con adaptaciones interculturales.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz Varó, E.; José Mateo Martínez y Francisco Yus Ramos (Eds.) (2007), *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona, Ariel.

Axtell, Roger (ed.) (1993), *Do's and Taboos around the World*. Nueva York: John Wiley & Sons Inc.

Bazerman, C. (1988), *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison, University of Wisconsin Press.

Bazerman, C. (1994), “Systems of genres and the enactment of social intentions”, in A. Freedman y P. Midway (eds.), *Genre and the New Rethoric*. Londres, Taylor and Francis Ltd, pp. 79-101.

Bhatia, V. K. (1993), *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. Londres, Longman.

Bhatia, V. K. (2004), *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London & Nueva York, Continuum International Publishing Group.

Bustos, José M. (1996), *La construcción de textos en español*. Ediciones Universidad Salamanca.

Calvi, Maria Vittoria & Cristina Bordonaba Zabalza y Giovanna Mapelli (2009), *Las lenguas de especialidad en español*. Roma, Carocci.

Flowerdew, John & Maurizio Gotti (eds) (2006), *Studies in Specialized Discourse*. Bern, Peter Lang.

Gallego Mayordomo, Juan Luis (2002), "Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza del español para fines académicos", *Asele. Actas XIII*.

García Izquierdo, Isabel (2007), "Los géneros y las lenguas de especialidad", en Alcaraz Varó, E.; José Mateo Martínez y Francisco Yus Ramos (Eds.) (2007), *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona, Ariel, pp. 129-140.

Gómez de Enterría Sánchez, Josefa (2009), *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid, Arco/Libros.

Gotti, Maurizio (2011), *Investigating specialized discourse*. Bern: Peter Lang.

Hall, Edward T. (1959), *The Silent Language*. Nueva York: Doubleday.

Hall, Edward T. (1966), *The Hidden Dimension*. Nueva York: Doubleday.

Hickey, L. y M. Stewart (eds.) (2005), *Politeness in Europe*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

Hoffmann, Lothar (1984), "Seven Roads to LSP", *Special Language – Fachsprache* 6/1-2, 28-38.

Hofstede, Geert (1991), *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. Londres: Profile Books Ltd. Cito por la 3ª edición de G. Hofstede, Gert Jan Hofstede and Michael Minkow, *Cultures and Organizations. Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*, 2010, McGraw-Hill, USA.

Hofstede, Geert (2001), *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*. Newbury Park: Sage.

Hofstede, Gert Jan; Paul Pedersen, Geert Hofstede, *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. Intercultural Press, 2002

Leaptrott, N. (1996), *Rules of the Game. Global Business Protocol*. Cincinnati, Ohio: Thomson Executive Press.

López de Cárdenas, Ana Rosa (2011), "Sembrando interculturalidad en el aula: Spanish Intercultural en el Centro de Idiomas del Instituto Tecnológico de Karlsruhe", *Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 6/7, vol. 6: 1-12.

Morrison, T., W.A. Conaway y A. B. George (1994), *Kiss, Bow or Shake Hands*. Avon, Mass.: Adam Media Corporation.

Paniagua, José Ramón (1996), *Vocabulario básico de arquitectura*, Cátedra, Madrid.

Parodi, Giovanni (ed.) (2007), *Working with Spanish Corpora*. London/New York, Continuum.

Parodi, Giovanni (ed.) (2010), *Academic and Professional Discourses Genres in Spanish*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Reisinger, H. (2000), "Interculturalidad en la comunicación científica", *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam.

Sanz Alava, Inmaculada (2007), *El español profesional y académico en el aula universitaria*. Valencia, Tirant lo Blanch.

Schwartz, S. H. (1992), *Universals in the Content and Countries. Advances in Experimental Social Psychology*. San Diego, Academic Press.

Schwartz, S. H. (1994), *Beyond Individualism/Collectivism: New Dimensions of Values. Individualism and Collectivism: Theory Applications and Methods*. Newbury Park, CA, Sage.

Swales, J. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge University Press.

Swales, J. (2004), *Research Genres: Exploration & Applications*. Cambridge, Cambridge University Press.

Tarp, Sven (2008): *Lexicography in the borderland between knowledge and non-knowledge. General lexicographical theory with particular focus on learner's lexicography*, Tübingen, Niemeyer (=Lexicographica Series Maior 134).

Vázquez, Graciela (coord.) (2001), *Guía didáctica del discurso escrito académico. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid, Edinumen.

Vázquez, Graciela (coord.) (2001), *Actividades para la escritura académica*. Madrid, Edinumen.

Vázquez, Graciela (coord.) (2005), *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid, Edinumen.

Vinagre Laranjeira, Margarita (2005), *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*, Arco/Libros, Madrid.

Wierzbicka, A. (1987), *English Speech Act Verbs. A Semantic Dictionary*. Sidney, Academic Press.

Wierzbicka, A. (1991), *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlín, Mouton de Gruyter.

Xème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
«Interculturalité en espagnol de spécialité»
Organisée par le Centre de Recherche LCE (Langues et Cultures Européennes)
Université de Lyon II - France
21, 22 et 23 juin 2012

Elena JIMÉNEZ MARTÍN: “La comunicación efectiva en la empresa: modelo de enseñanza de Español para Negocios en el contexto de la competencia intercultural”

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México
helenahaira@gmail.com

RESUMEN: El contenido de esta comunicación se sustenta en el presupuesto de que el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendices de Español para Negocios es esencial para la eficacia de la comunicación dentro de la empresa internacional, que puede transmitirse explícita e implícitamente en la clase de Español para Negocios, que tenga como elemento clave la producción de actos de habla apropiados a un contexto situacional concreto. Para ello, se esboza una propuesta en la que se presenten modelos culturales junto a los de interacción lingüística en forma de explicaciones, casos prácticos y simulaciones y sus posibles aplicaciones en el contexto empresarial plurinacional. Se ofrece una experiencia concreta en una empresa regiomontana en la que coexisten trabajadores de varios países, y en la que se implementó un curso piloto, en el que basándose en los modelos y aportaciones de Hofstede (2005), Triandis (1995), se transmitían conceptos interculturales relevantes, tales como la definición de cultura, inteligencia cultural y competencia intercultural y modelos de análisis intercultural que incluían: distancia cultural, dimensiones culturales de Hofstede (2010), colectivismo vs individualismo, actitudes hacia el tiempo, visión del género, distancia de poder y tratamiento de las presuposiciones culturales, percepciones y patrones idiosincráticos de diferentes comunidades. Se aplicó también un test, (IES 2011) de competencia intercultural al principio y al final del experimento, que midiera los avances. Las conclusiones apuntan a que esta enseñanza explícita intercultural favorece a la competencia de la misma y de manera notable, a la adquisición de la lengua extranjera, en la cual el hablante intercultural es capaz de interactuar de manera eficaz e inteligentemente en el mundo de los negocios.

PALABRAS CLAVE: Comunicación en la empresa, español de los negocios, competencia intercultural.

RÉSUMÉ : Le contenu de cette communication repose sur le postulat suivant : le développement de la compétence interculturelle des apprenants d'Espagnol des Affaires est essentiel pour l'efficacité de la communication dans une entreprise internationale, compétence qui peut être transmise explicitement ou implicitement en cours d'Espagnol des Affaires ayant comme élément clef la production d'actes de parole appropriés à un contexte situationnel concret. Pour ce faire, est ébauchée une proposition présentant des modèles culturels parallèlement à ceux d'interaction linguistique sous forme d'explications, de cas pratiques, de simulations et leurs possibles applications dans le contexte de l'entreprise multinationale. Une expérience concrète est proposée dans une entreprise de Monterrey qui emploie des travailleurs de différents pays et qui met en œuvre un cours pilote. Dans ce cours, se basant sur les modèles et apports de Hofstede (2005) et de Triandis (1995), étaient transmis des concepts interculturels significatifs tels que la définition de culture, d'intelligence culturelle ou de compétence interculturelle ainsi que des modèles d'analyse interculturelle qui incluaient les notions suivantes: distance culturelle, dimensions culturelles de Hofstede (2010), collectivisme vs individualisme, attitudes face au temps, vision du genre, distance de pouvoir et traitement des présupposés culturels, perceptions et modèles idiosyncratiques de différentes communautés. Afin d'évaluer les progrès, un test de compétence interculturelle (IES 2011) a été réalisé au début et à la fin de l'expérience. Les conclusions indiquent que cet enseignement interculturel explicite favorise ladite compétence et, de façon considérable, l'acquisition de la langue étrangère dans laquelle le locuteur interculturel est capable d'interagir de manière efficace et intelligente dans le monde des affaires.

MOTS-CLÉS : Communication en entreprise, espagnol des affaires, compétence interculturelle.

1. INTRODUCCIÓN

El contenido de este artículo se sustenta en el presupuesto de que el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendices de Español para Negocios es esencial para la eficacia de la comunicación dentro de la empresa internacional. Esta puede transmitirse explícita e implícitamente en la clase de Español para Negocios a través del desarrollo de la competencia pragmática que tenga como elemento clave la producción de actos de habla apropiados a un contexto situacional concreto. Para ello se esboza una propuesta en la que se presenten modelos culturales junto a los de interacción lingüística en forma de explicaciones, casos prácticos y simulaciones y sus posibles aplicaciones en el contexto empresarial plurinacional.

En las últimas décadas se ha dado una creciente importancia a las habilidades interculturales de los participantes en intercambios laborales entre países y su influencia sobre la comunicación efectiva en la empresa y, en ese sentido, se ha tratado de describir el tipo de metodología de Enseñanza de una Lengua Extranjera (ELE) que contribuya a la producción de interacciones óptimas en este contexto. Partiendo del hecho de que el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendices de ELE tiene como elemento clave la producción de actos de habla apropiados a un contexto situacional concreto, y que el acercamiento de los interlocutores por medio de estos actos tiene un significado diferente en cada cultura, nos remitimos al concepto de competencia comunicativa, tal y como fue propuesto por Gumperz (1982). Este se define como el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes deben tener para crear cooperación conversacional y facilitar la conversación” (1982, p.154). Se consideran las aportaciones posteriores que incluyen la competencia interaccional (Kasper & Rose, 2001), construida por el grupo social y todos sus participantes, la cual depende de la práctica local y social. Se añaden otros elementos cognitivos, sociales y culturales y se incorporan nuevos enfoques para definir la competencia pragmática, orientada al proceso y a la adquisición, en concreto, del análisis conversacional, la sociolingüística interaccional y el microanálisis etnográfico. Se originan en el principio de que la habilidad pragmática no se adquiere por naturaleza y de que, en general, a pesar de que existen ciertos principios universales en cuanto a la composición de actos de habla en todas las culturas, estos dependen estrechamente de las variables culturales y contextuales. Las interacciones entre hablantes en las cuales estas categorías no coinciden pueden conducir a conflictos y malentendidos, lo que hace indispensable la información explícita intercultural. No se produce, pues, una transferencia efectiva de su competencia pragmática de L1 a L2, ni sus conocimientos de los universales de los actos de habla

2. MARCO TEÓRICO

Si consideramos (Lustig & Koester, 2005, p.24) que la cultura es aprendida, transmitida intergeneracionalmente, es simbólica, dinámica y etnocéntrica y que los componentes básicos de la comunicación intercultural son los elementos perceptuales, patrones de conocimiento, interacciones verbales y no verbales, y el contexto, comprenderemos la importancia de que estos aspectos se aborden en el aprendizaje de una lengua extranjera a través actos de habla sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos donde ejercen un gran impacto las interacciones y los entornos culturales en los cuales se desarrolla.

Los presupuestos en que se basa la presente investigación sobre la competencia intercultural y su instrucción a través de la competencia pragmática en el aprendizaje de una lengua parten de propuestas de los siguientes autores:

- a) Comunicación en las empresas y la importancia del desarrollo de la inteligencia cultural (Stier, 1981), perfil de una persona interculturalmente efectiva; Vulpe, Thomas;

- Kealey, Daniel; Protheroe, David & Macdonald, Doug (2001), Modelos de Distancia Cultural (Hopstede, 2005) *Collectivism and Individualism* (Triandis, 1995).
- b) Competencia intercultural a través de la enseñanza de lenguas (Byram 1997), El Hablante Intercultural (Kramsch, 1991)
- c) Kasper y Rose (2001), acerca de la adquisición de la habilidad pragmática y el efecto que la instrucción tiene sobre la adecuación de los actos de habla en relación a su idoneidad y a la aplicaciones de enseñanza explícita e implícita de la misma.
- d) Brasdefer (2008), quien describe los actos de habla y estrategias de cortesía de las comunidades de habla de México y Latinoamérica y propone un programa de enseñanza sistematizado de sus características.
- e) Gass (1994), quien al relacionar la variable cultural a los actos de habla, añaden la dimensión antropológica en el contexto interaccional.

El mundo actual es un espacio en constante cambio, que se ha visto acelerado en los últimos años debido a los avances tecnológicos como el internet, intensidad o la frecuencia de intercambios internacionales en el cual se han acortado y difuminado las distancias entre culturas. El intercambio de trabajadores es una realidad global y se ha producido un inevitable proceso de internacionalización de empresas, en las cuales las realidades sociales económicas y políticas están más interconectadas que nunca. A esto se añade un panorama económico en constante evolución en el que las potencias y los actores financieros sufren cambios constantes en los mercados internacionales económicos que configuran un panorama de constante cambio, donde los líderes y empleados de las compañías deben prepararse para adaptaciones y ajustes en sus papeles y desempeños en el seno de la empresa nacional e internacional. Esto se conjuga con la diversificación nacional, cultural e interétnica de los empleados y clientes de los ámbitos interpersonales de las empresas.

Hay que señalar que el ámbito académico siempre ha tenido esta característica de internalización en la cual los conocimientos se han transmitido en encuentros y proyectos conjuntos de varios países. Sin embargo, desde la caída de las economías del este, la generalización del neoliberalismo y de la globalización que promueve a nivel económico y social la cooperación mutua entre potencias tal y como lo señala la comunidad europea cuando apoya el mutuo intercambio de “*know hows*”, la utilización de competencias, el mejoramiento de la procesos y la calidad que promuevan una fuerza laboral que posea una adecuada “competencia intercultural” (The European Union, 2003).

En este contexto, es menester definir en qué consiste esta competencia, su relación con las interacciones que se llevan a cabo en su implementación, así como en la producción de actos de habla en el ámbito cultural concreto.

Con base en estas propuestas anteriormente mencionadas Gudykunst and Kim (2003, p.17) definen a la comunicación intercultural como “un proceso simbólico y transaccional que involucra la atribución de significados entre personas de diferentes culturas”. Es por ello, un complejo proceso, y no solamente un encuentro entre culturas, por lo que hay que trascender los contenidos descriptivos de la gente, caracteres y costumbres, características sociales y económicas de cada país que en el fondo son reducciones o estereotipos (Allport 1979) para pasar a considerar la parte dinámica del proceso, en la cual se debe adaptar cada situación en particular a cada contexto interaccional (Hall 1976). En este sentido se parte del concepto de Soon (2008), según el cual es la habilidad de reconocer y utilizar las diferencias culturales como un recurso para aprender y generar respuestas efectivas a las circunstancias. El perfil de una persona interculturalmente efectiva; Vulpe, Thomas; Kealey, Daniel; Protheroe, David & Macdonald, Doug (2001) incluiría tres aspectos principales, los cuales son:

1. La habilidad de comunicarse con alguien de otra cultura de un modo que muestre respeto y confianza, contribuyendo así a fomentar un lugar de trabajo cooperativo y productivo

2. La capacidad de adaptar sus habilidades profesionales, tanto técnicas como gerenciales a las condiciones y requerimientos del lugar en el que trabaja.
3. Por último, la habilidad de adaptarse personalmente de tal modo que se encuentre feliz y cómodo en la cultura anfitriona (p. 10)

Esto se mide en tres tipos de competencias que incluyen atributos personales, habilidades y experiencias. El modelo de Hoefstede (2005) es probablemente el que mayor impacto ha tenido en las áreas de administración/gerencia, por ser complejo y por estudiar las relaciones entre varias dimensiones que describen el perfil de cada país y contribuyen con la negociación, el manejo de equipos multiculturales y las estrategias de gestión y comercialización entre países. Es un estudio amplio y detallado sobre categorías culturales que dan cuenta de aspectos interculturalmente relevantes de cada nación. Estas incluyen: índice de distancia de poder, individualismo, masculinidad, tolerancia a la ambigüedad y proyección a largo o corto plazo. Su sistema lo expresa de manera numérica y ofrece gráficas de estos valores que demuestran la relación entre estos conceptos. Este modelo, ampliamente difundido y estudiado, debe no obstante, complementarse con otros conceptos tales como el de individualismo colectivismo de Triandis (1995), en los cuales se matizan estas dimensiones, dependiendo de su relación con los grupos internos y externos (*ingroups and outgroups*).

Las habilidades interpersonales, mencionadas anteriormente por Jonas Stier (1981), se refieren a habilidades interactivas lingüísticas y no lingüísticas que detectan e interpretan apropiadamente variaciones en mensajes no verbales: señales subrepticias y respuestas emocionales que les llevan a dominar lenguaje verbal y no verbal; toma de turnos, respuesta a significados contextuales (sensibilidad situacional) y conciencia del propio estilo interaccional (competencia comunicativa). Estos son los conceptos abarcados por la pragmática lingüística y las teorías del hablante intercultural, con referencia a un hablante de una lengua extranjera. Kramsch (1991) define al hablante intercultural como aquel que trasciende su lugar de origen y llega a dominar la lengua y a adaptarse a la cultura receptora, de tal modo que es aceptado como nativo en el seno de esta; Byram (1997) defiende que la adquisición de la competencia intercultural se adquiere a través de la lengua y de la enseñanza explícita de los elementos culturales. Estos conceptos van entrelazados al concepto de pragmática intercultural y que cuestionan la metodología para la adquisición de la misma en una lengua extranjera. Existen numerosos estudios que prueban que esta no se transfiere automáticamente de L1 a L2, sino que debe ser enseñada de manera explícita por diferentes medios, entre ellos por la exposición consciente a modelos de actos de habla y conversaciones reales. (Kasper & Rose, 2001). La competencia pragmática hace alusión al conjunto de representaciones interiorizadas relacionadas al uso de la lengua, compartidas por miembros de una comunidad. El Marco de Referencia Europeo (2001) la define como "aquella que tiene que ver con el uso intencionado de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativo" Los actos de habla son unidades básicas de comunicación real formadas por enunciados concatenados en diferentes fases que configuran sus diferentes elementos que conforman su estructura y que realizan una determinada acción.

Estos actos de habla tienen una estructura distinta de acuerdo a los valores predominantes y a los estilos de interacción de una comunidad. los cuales se deducen de las variantes y elementos culturales descritos con anterioridad, variando significativamente de un contexto geográfico a otro. Algunas de las principales diferencias que se encuentran en el análisis de Hoefstede (2005) y de Triandis (1995) es que algunas culturas optan por intercambios comunicativos más directos y cortos; mientras que en otras predomina el elemento ritual y el estilo más indirecto. Estas y otras características de los actos de habla tienen una enorme repercusión en la comunicación intercultural y pueden ser el origen de numerosos malentendidos que se agravan cuando el contexto en el que se producen es el contexto laboral o de negocios, ya que son el reflejo de concepciones sobre familia, religión, educación,

nacionalismo, sensibilidad emocional, ética, trabajo, tiempo y reflejan además, los sistemas de cortesía y su valor en cada contexto.

El principio “respeto los valores de la comunidad”, examina los resultados de algunas investigaciones etnográficas y antropolingüísticas en las cuales se reportan valores predominantes de la cultura correspondiente a diversas lenguas indígenas, náhuatl, tzetzal, etc. Este se centra en cuatro conceptos: respeto, distancia, cortesía y confianza con predominio de unos sobre los otros dependiendo del grupo social. Estos resultados coinciden con los obtenidos mediante encuestas sobre cortesía llevadas a cabo en comunidades mexicanas contemporáneas por Félix-Brasdefer (2008). De sus estudios puede inferirse que el “yo” que define a la imagen social del mexicano es un “yo relacional”, un “yo social, interactivo, según el cual se da prioridad a la otra persona y luego al hablante” (Félix-Brasdefer, 2008).

Una consecuencia de que la cultura mexicana sea predominantemente “social” es que en sus prácticas cobra gran importancia la cortesía ritual (denominada “cortesía normativa” por Bravo, 2005) que se traduce en: a) en actos de cortesía positiva con fases predeterminadas en saludos, peticiones, invitaciones, y elogios, en determinados contextos (aun en las reuniones con la familia y en las conversaciones cotidianas); o b) en actos de cortesía negativa que implican una serie de secuencias negociadas en los distintos turnos, y que incluyen formas indirectas de expresión. Así, el idioma de la cultura mexicana referente al respeto a sus valores se manifiesta en estrategias de cortesía orientadas a evitar el conflicto y a salvaguardar la imagen propia y del otro (Cfr. Leech 1983:80, Briz Gómez: 2004:67, y Hernández, 2004:97, Curcó, 2007).

Estos valores estudiados tienen enormes implicaciones en los actos de habla en México. Según Félix-Brasdefer los actos de habla en México son más largos ya que tienen más fases. Aparece toda esta secuencia compleja de actos presididos por un acto principal, la petición y por modificadores internos o externos, tales como diminutivos, verbos de pensamiento que preceden a la oración principal, o razones, preparadores o desarmadores. En los actos de habla aparecen actos convencionales indirectos, indicando una mayor distancia, hasta las más directas en situaciones de mayor solidaridad y simetría en el intercambio. El uso de atenuantes ha sido reportado en el español de México como una marca específica de esta variante. (Brasdefer 2004). Ejemplo:

Conversación 2: Contexto Informal
Un Compañero pide a otro los apuntes.

C1: 1 *Víctor, Víctor, este, hola*

C2: 2 *hola*

C1: 3 = *soy Verónica*

C2: 4 *si*

C1: 5 *llevo clase contigo, te acuerdas de mí?*

C2: 6 *claro, claro, ¿qué pasó?*

C1: 7 *oye, un favorzote, (Preparador)*

8 *mira, la verdad es que, qué pena, pero no tengo todos los apuntes*

9 *de la clase y yo sé que tú eres súper cuidadosa con esas cosas (Desarmador)*

10 *y no sé si tienes tiempo para que me prestes tus apuntes.*

(Félix-Brasdefer, 2005)

A este respecto nos referimos a lo estudiado por Félix-Brasdefer (2003,2004) los actos de habla en la cortesía mexicana son complejos y específicos de una cultura; involucran una serie de negociaciones entre los interlocutores hasta poder llegar a un acuerdo verbal e implican otros factores como cultura, edad, situación de poder, clase social, y hasta género. Este acto se caracteriza por el alto número de preparadores y precursores de la conversación, hasta llegar al punto que se quiere tratar. Este punto es de difícil enseñanza para los alumnos

extranjeros sin un estudio y caracterización previos. Sin embargo, los estudiantes, al estar expuestos al corpus también perciben esta diferencia en la estructura y en este punto es también importante que reciban una enseñanza explícita.

Hay que examinar los actos de habla en forma de secuencias y no en un solo paso. La secuencia de pasos incluiría los actos principales y actos periféricos o de apoyo. El acto principal sería la petición de algo y los periféricos las ayudas o apoyos anteriores a esta petición que acompañan al acto principal. Félix-Brasdefer afirma en su estudio (2004) que, en el acto de petición, las secuencias del acto son numerosas, utilizándose continuos modificadores internos y externos para suavizar la petición, ya sea en una comunicación formal o informal. Como modificadores internos aparecen los diminutivos o aumentativos, la utilización de los verbos en condicional o en indicativo, según el grado de formalidad de la situación, precedidos a veces de verbos modales, como “poder”, o verbos de pensamiento como “creo que”, “pienso que”, dubitaciones como: “no sé”, “quizás”, “me pregunto”, así mismo, modificadores externos, tales como: preparadores, desarmadores, razones y alternativas.

O en el caso de un contexto laboral el uso de gracias se repite muchas veces y se le da crédito al otro, en una concatenación de agradecimientos típicos de su cortesía valorizante.

Situación modelo

Estás con tu jefe. Este año las ganancias de la empresa han mejorado sustancialmente gracias a sus negociaciones con un grupo de clientes.

¿Qué le dices? Recrea la situación.

Yo: ¡Felicidades por las ganancias!

Él: Ay eso es también tranquilamente gracias a ti.

Yo: Sí, pero pues usted es el jefe.

Él: Sí, pero yo te tengo a mi lado porque tienes buenas ideas.

Yo: ¡Ah! gracias señor.

Él: Gracias a ti por seguir en esta empresa.

(Encuesta DCT número 15, proyecto Jiménez 2010).

Desde hace ya más de una década, la Enseñanza de Lenguas Extranjeras se ha ido orientando cada vez más a áreas específicas y en el contexto de negocios se enfoca a la comunicación profesional orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa propia de los profesionistas de las distintas organizaciones empresariales. En este ámbito, es necesario actuar como un actor interculturalmente eficaz, en el sentido anteriormente señalado, y tomar en consideración las dimensiones y variables culturales pragmáticas analizadas; la dificultad se presenta en determinar un modelo de enseñanza que pueda cubrir todos los objetivos indicados.

El método directo de enseñanza explícita intercultural consiste en exponer al alumno a los mecanismos y fenómenos culturales que tienen su reflejo en la conversación, haciendo que el alumno reflexione en base a las reglas del diálogo. Esta propuesta de Candlin (1976) tiene todavía poco reflejo en la enseñanza de Enseñanza de Lenguas Extranjeras que desarrolla el concepto de *conciencia discursiva* que se desarrollaría a través de tres fases: una de ilustración o *sensibilización*, a través de la presentación de conversaciones reales, en el segundo paso estaría la interacción donde se discuten los aspectos que se observan en las conversaciones; luego, en la inducción se obtienen las reglas según lo observado para pasar después a la producción una vez que estos conocimientos son adquiridos.. Hay ejemplos como el de House (1996), en el cual se comprobó que la enseñanza explícita de estrategias conversacionales y diversos tipos de habla derivaba en una mayor competencia socio pragmática o fluidez pragmática, que la sola exposición al input.

A la luz de estas reflexiones sobre la conversación debemos hacer hincapié en el hecho de que en la adquisición de la cortesía es todavía más importante la adquisición explícita de la misma, debido a que no puede transferirse de L1 a L2 por las diferencias de cultura. La exposición al input por sí misma tampoco será suficiente, pues sin un contexto de explicación cultural a nivel profundo al alumno se le pasarán desapercibidos muchos aspectos. Es de vital importancia considerar la enseñanza explícita no solo a nivel de actos de habla, sino en el contexto conversacional.

En cuanto al contexto de fines específicos, el Español para Negocios no consistiría únicamente en la enseñanza de vocabulario o estructuras específicas del lenguaje de negocios, sino en la exposición y práctica de un input. Para ello, nos apoyamos en el concepto de mente global (*global mindset*) de Bhagat (2010), según el cual para que el hablante tenga eficacia intercultural, debe tener acceso a información puntual sobre hechos económicos, financieros y legales que son muy relevantes para actuar laboralmente en ese contexto concreto, de los cuales el aspecto cultural es muy importante pero no el único. La cantidad de experiencias y retos a los que se haya tenido que enfrentar en diferentes contextos económicos y culturales será su mejor aprendizaje. Esto puede ser aprendido en una clase de idiomas con secuencias de materiales y situaciones que los expongan a estos contextos concretos y suministren la información y oportunidades de prácticas pertinentes a los mismos.

Por eso, con base en los planteamientos teóricos y prácticos mencionados, se esboza una propuesta en la que se presenten modelos culturales junto a los de interacción lingüística en forma de explicaciones, casos prácticos y simulaciones y sus posibles aplicaciones en el contexto empresarial plurinacional.

3. MÉTODO

Se ofrece una experiencia concreta en una empresa regiomontana en la que coexisten trabajadores de varios países, y en la que se implementó un curso piloto, en el que basándose en los modelos y aportaciones de Hofstede (2005), Triandis (1995), se transmitían conceptos interculturales relevantes, tales como la definición de cultura, inteligencia cultural y competencia intercultural y modelos de análisis intercultural que incluían: distancia cultural, dimensiones culturales de Hofstede (2005), colectivismo versus individualismo, actitudes hacia el tiempo, visión del género, distancia de poder y tratamiento de las presuposiciones culturales, percepciones y patrones idiosincráticos de diferentes comunidades. Se aplicó también un test, (IES 2011) de competencia intercultural al principio y al final del experimento, que midiera los avances.

El estudio se llevó a cabo en la empresa *Hollywood Entertainment* de Monterrey en el sector desafortunadamente famoso de los casinos de Monterrey. La población de ciudad de Monterrey (4 millones de habitantes) tiene una afición desmesurada por el juego, orientado principalmente a las máquinas. Existen en la actualidad 67 casinos, con una afluencia diaria media de 800-1000 personas en cada uno. Las empresas de entretenimiento suelen ser multinacionales y el traslado de personal directivo internacional es frecuente. En Hollywood E. conviven directivos extranjeros con empleados mexicanos cuyo contacto laboral ocasiona a veces conflictos en las interacciones e intercambios laborales típicos de malentendidos culturales. Este fue el punto de inicio del estudio.

Por ello, se diseñó un modelo cuya metodología aplicada era explícita, inductiva y deductiva y basada en procesos de concienciación, exposición, contraste (*noticing*) y elicitación.

En sus apartados se incluye, en primer lugar, una explicación de conceptos básicos de interculturalidad, su concreción en el contexto de México como cultura, explicitación de los valores predominantes en México y de las implicaciones que estos tienen para los actos de

habla y, a tal efecto, nos remitimos a Briz (2004), César Brasdefer (2008) y a Susan Gass (1994) para referenciar los elementos culturales de actos de habla en México.

Esto consistió en una serie de ejercicios de comprensión, concienciación, contraste y producción sobre aspectos interculturales de México y su influencia sobre la estructura y actos de habla de esa comunidad. Para ello, a través de ciertas actividades, se trataron los conceptos de: cultura, sus características y elementos, inteligencia y competencia intercultural, valores, rituales, símbolos, distancia cultural, mediciones de distancia cultural según el modelo de Hoefsteder, análisis de individualismo y colectivismo de Triandis, global mindset "mentalidad global" y valores culturales de México. Se analizó el impacto de estos aspectos sobre la estructura y actos de habla de petición, halago, dar una opinión y agradecer, tomando como modelo estudios al respecto realizados sobre dichos actos de habla y ejemplos reales tomados de una muestra de 600 Tests de Hábitos Sociales (Jiménez 2010) y simulaciones.

Las conclusiones apuntan a que esta enseñanza explícita intercultural favorece a la competencia de la misma y, de manera notable, a la adquisición de la lengua extranjera, en la cual el hablante intercultural es capaz de interactuar de manera eficaz e inteligentemente en el mundo de los negocios. Para ello, se les instruyó en los actos de habla, su estructura, objeto, usos fases, frecuencia, y participantes en dicha comunidad con base en investigaciones previas ya publicadas sobre actos de habla en el contexto mexicano y de la comunidad de Monterrey (Rodríguez, y Jiménez 2009).

Los participantes de este estudio fueron 15 directivos de diversas nacionalidades, entre ellas: 9 rusos, 2 sudafricanos, 3 franceses, 1 inglés. Su nivel de español era: B1, B2 y a pesar de la diversidad de países comparten algunos aspectos básicos tales como tratarse de culturas más directas, y más similares utilizando la escala de Hoefstede (2005), más distantes de México en la misma.

Personalmente, siempre habían expresado sus dificultades para comprender algunos aspectos de la cultura laboral mexicana, aunque llevan ya varios años trabajando en el país (una media de dos años).

El experimento consistió en 20 horas de instrucción en su ámbito laboral. La primera prueba fue una entrevista en la cual se pedían algunas opiniones sobre la cultura laboral de México y donde se les pidió a los participantes que recrearan por escrito unos diálogos imaginarios sobre actos de habla. (P: ej. "Escribe un diálogo imaginario pero tan real como sea posible sobre la siguiente situación. Vives en México, estás en una emergencia y necesitas usar el celular de una persona que no conoces, ya que el tuyo no tiene batería. ¿Cómo sería el diálogo?

Como segundo instrumento de medición, se aplicó La Escala de Efectividad Intercultural (*Intercultural Effectiveness Scale*, IES). Esta fue desarrollada para evaluar las competencias para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas, basándose en 3 aspectos: aprendizaje continuo, compromiso interpersonal y resistencia (Kozai Group, 2008). Se hizo una aplicación previa y otra posterior a la instrucción para evaluar resultados y se aplicó, además, una entrevista posterior a la realización del curso para recoger opiniones y valoraciones de sus resultados. (Apéndice 2)

Esto consistió en una serie de ejercicios de comprensión (Ap.7), concienciación (Ap.3), contraste (Ap 4, 5) y producción sobre aspectos interculturales de México y su influencia sobre la estructura y actos de habla de esa comunidad. En los anexos, se incluye una muestra no exhaustiva (por cuestiones de espacio) de dichas actividades.

Para ello, a través de ciertas actividades, se trataron los conceptos de: cultura, sus características y elementos, inteligencia y competencia intercultural, valores, rituales,

símbolos, distancia cultural, mediciones de distancia cultural según el modelo de Hoefstede (2005), análisis de individualismo y colectivismo de Triandis, *global mindset* “mentalidad global” y valores culturales de México. Se analizó el impacto de estos aspectos sobre la estructura y actos de habla de petición, halago, dar una opinión y agradecimiento, tomando como modelo estudios al respecto realizados sobre dichos actos de habla y ejemplos reales tomados de una muestra de 600 test de hábitos sociales y simulaciones (proyecto propio anterior en el que se recogieron 600 test de hábitos sociales y simulaciones reales de actos de habla de México). También se incorporó información sobre economía, finanzas, sociedad y política de México, en el contexto de las actividades de concienciación y contraste, vídeos de noticias televisivas, informes de gobierno, documentales sobre economía y política. Por último, se resolvieron casos reales interculturales del método de casos, se observaron vídeos con situaciones reales y se recrearon simulaciones de conflictos interculturales y de su resolución efectiva. En todas estas tareas se utilizaron muestras reales de actos de habla recogidos en el habla de Monterrey. La prueba final fue semejante a la inicial, pero cambiando algunos enunciados y, de este modo, se evaluó si había habido una mejora en la producción de actos de habla y en la sensibilización intercultural.

4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio fueron muy satisfactorios en cuanto a la efectividad de la enseñanza explícita de aspectos interculturales y sus reflejos en actos de habla. En la implementación de las actividades hubo un proceso de concientización de diferencias culturales y sus explicaciones, las cuales eran totalmente desconocidas para los participantes a pesar de llevar un tiempo largo de estancia en el país (2-3 años) y de que los círculos sociales en el que estos interactúan están compuestos mayormente por habitantes de esta cultura. Esto interesó de sobremanera a los participantes, tal y como se expresa en algunas opiniones que aparecen en los cuestionarios finales, ya que contribuye en cierta medida a solucionar algunos malentendidos culturales que actuaban como estereotipos en sus creencias y que, definitivamente, influían en sus relaciones laborales con compañeros y subalternos mexicanos. En la evaluación final del curso, se realizó una encuesta entre los participantes, obteniéndose afirmaciones como las siguientes:

- “Este curso me ayudó mucho a comprender la cultura de México y entender las razones por las que actúan así las personas de este país, por causas en las que yo nunca había pensado.”(part 3)
- “Es más efectiva mi relación con las personas que trabajo ahora, he tenido conocimientos mayores sobre su cultura y sus valores.”(part 7)
- “Los valores de los mexicanos son muy diferentes a los de mi país y por eso hay problemas.” “Me interesó mucho la cultura de México y quiero aprender más sobre ella.”
(part 2)

La reflexión sobre valores simbólicos y culturales exige un amplio estudio, ya que solo estar expuesto a los signos externos de esta cultura no es suficiente: es necesario comprender las bases más profundas de la misma e interpretar de acuerdo a sus conceptos más esenciales. Eso es lo que se deduce de las opiniones de los participantes y de los estudios que se han hecho en el campo de la comunicación intercultural. A la hora de analizar valores y hacer explicaciones interculturales surgieron muchas controversias, ya que algunos miembros participantes se resistían a la idea de reconocer estas diferencias grandes entre visiones del mundo, del trabajo y del tiempo, e insistían en culpabilizar a los trabajadores mexicanos por algunas características por las que son estereotipados tales como: “son vagos, no son éticos, muy fiesteros, impuntuales, roban, no tienen educación, no saben hacer bien las cosas, todo lo hacen al revés”(varios part). Resultaba muy difícil hacerles comprender que sus opiniones

estaban muy influenciadas por estereotipos y por un posible estado de shock cultural. En su mayoría, sin embargo, valoraron altamente la cultura mexicana y a sus trabajadores y encontraron un camino de una mejor interacción con ellos a través de las siguientes actividades. En algunos casos dijeron sentirse “aliviados” al entender las razones de los comportamientos de estos. Se reportaron mejoras sustanciales en los resultados en la aplicación de la Escala de Efectividad Intercultural en 13 de los 15 de los participantes, donde se incrementó la puntuación en los aspectos de compromiso interpersonal y resistencia en un 10% de los participantes, y aprendizaje continuo en un 8%, lo cual confirma los resultados positivos recogidos en las entrevistas de opinión. La confiabilidad de este instrumento se ha confirmado en estudios realizados por el mismo por el Instituto de Interculturalidad con sede en Missouri.

En cuanto a las diferentes actividades, señalaron como las más útiles o esclarecedoras la identificación de valores, las explicaciones explícitas y las tablas comparativas de valores, así como el análisis de las conversaciones donde aparecen actos de habla. Este análisis les resultó muy útil, ya que no eran conscientes de la importancia de algunos efectos de estos actos de habla a los que no habían prestado atención anteriormente; entre estos están las marcas continuas de cortesía y del habla indirecta. Les costaba aprender a elaborar actos de habla tan largos y complejos, señalando que les parecían muy redundantes y poco directas. Hubo una resistencia a creer que eran absolutamente necesarios tantos pasos para concluirlos y alegaban que esto dificultaba mucho el trabajo. Este análisis lingüístico, que es un reflejo de las marcas de interculturalidad llevadas al campo de la comunicación, resulta indispensable para que los conocimientos interculturales adquiridos faciliten una efectiva comunicación en el mundo de los negocios. No debe ser desdeñada la necesidad de acompañarlo también de un análisis de comunicación no verbal que contenga muchos elementos interculturales importantes. Las muestras de actos de habla deben ser reales, tomadas de la práctica real y, si es posible, obtenidas de un corpus con una metodología que garantice su mayor espontaneidad y veracidad. Sin embargo, no siempre es posible disponer de muestras reales, principalmente por cuestiones de protección de la privacidad de los hablantes y entrevistados, por lo que se suele recurrir a simulaciones reales que sean lo más parecidas a las emisiones espontáneas de los hablantes. Cabe señalar que, debido a que los participantes vienen de culturas donde se usa más el lenguaje directo con actos de habla más cortos, este aprendizaje fue doblemente relevante en dichos sujetos.

En la comparación entre las muestras del examen previo y del posterior se observa una mayor competencia pragmática en los alumnos, determinada por actos de habla de halago, expresión de opiniones, peticiones o préstamos, permisos y agradecimientos, compuestos de más fases, con expresiones más adecuadas al contexto, mayor número de elementos lingüísticos, mejores estrategias conversacionales y estructuras más óptimas.

Situación 1 (Antes):

Olga

Trabajas con tu compañero Carlos en la misma oficina. Le acaban de dar un reconocimiento por su trabajo y te cuenta que lo han ascendido. ¿Qué le dices? Recrea la situación.

Yo: Hola Carlos, te felicito por la ascendido (el ascenso).

Él: Gracias

Situación 2 (antes):

Kristina

Estás con tu jefe. Este año las ganancias de la empresa han mejorado sustancialmente gracias a sus negociaciones con un grupo de clientes. ¿Qué le dices? Recrea la situación.

Yo: ¡Qué suerte tuvimos con que usted hizo esas negociaciones jefe!

Él: Sí, realmente fue muy bueno para la compañía.

Situación 1 (Antes)**Olga**

Recrea un diálogo con tu compañero en el cual le felicitas porque le han ofrecido un puesto en el extranjero, mucho mejor pagado. Imagina cómo sería el diálogo y actúalo.

Yo: Está muy padre que te vas al extranjero a trabajar, es una muy buena oportunidad y tú trabajaste mucho por esto.

Él: Gracias, sí, la verdad es que ya me hacía falta un cambio de aire esta es una muy buena oportunidad. De verdad que me fue muy bien.

Yo: Te va ir súper bien estoy seguro y, además, ya cuando te hagan jefe me contratas jaja. No, la verdad esta es una noticia muy padre.

Él: Gracias, sí, esperemos que todo salga bien, estoy muy contento y ya sabes, cuando vas para allá, tienes tu casa.

Yo: Estoy seguro que te va ir muy bien, necesitan alguien como tú. Gracias ya te avisare cuando nos vemos por esa parte.

Situación 2 (después):**Kristina**

Tu jefe ha conseguido ganar el Premio al mejor empleado del año, por ello le han dado un "bonus".

Yo: Jefe, felicidades, se lo ha merecido. Realmente ha hecho un trabajo excelente por la empresa.

Él: Gracias, por supuesto no lo podría hacer sin la ayuda de la compañía pero sí trabaje bastante.

Yo: Sí, ya sé, usted si se dio completamente a la compañía; por eso es que me da mucho gusto que le hayan dado un bonus, se lo merece.

Él: Muchas gracias ya hacía falta que reconocieran el trabajo que hacemos por ellos todos los días.

Yo: Sí, la verdad si, esto fue algo muy bueno para la compañía.

Otro aspecto que contribuyó a su formación intercultural fue la parte dedicada a la economía, finanzas, sociedad y política del país. Había gran parte de información desconocida (por no tener relación con su compañía ni tipo de negocio) y que les interesó como parte de su experiencia del país. Hubo numerosas preguntas y comentarios sobre el tema del narcotráfico y la seguridad, ya que afectan a su realidad diaria, se ofrecieron varias fuentes con explicaciones sociológicas del fenómeno.

Por último, entre las actividades que les fueron más provechosas se encontraron los casos reales interculturales a través de vídeos con situaciones reales y de simulaciones conflictos laborales y de su resolución efectiva y las actividades que posteriormente tuvieron que realizar basados en los mismos. Se originó una discusión en la que se utilizaron algunos conceptos sobre la cultura del trabajo de México y en la que partiendo de los mismos se llegaban a diferentes soluciones.

Algunos de los comentarios sobre la utilidad de estos casos prácticos fueron los siguientes: "Me sorprende que estos casos observen los mismos problemas que los que a veces yo tengo en el trabajo. Nunca había pensado en estas soluciones, fueron muy prácticos." (part 8) "Las simulaciones me parecieron divertidas y aprendí mucho español, se parece a la realidad."(part 12)

Como conclusión se destaca el valor de los corpus de habla reales y tests de hábitos sociales en la enseñanza de los actos de habla, así como de las simulaciones para analizar contextos conversacionales.

Se determina la importancia de que se realicen más estudios que analicen estrategias conversacionales en contextos reales en las diferentes variables del español que sean aplicables a la enseñanza del español como lengua extranjera y que propongan nuevas vertientes de la enseñanza de la pragmática y de los actos de habla en el contexto de una conversación. En el nuevo contexto mundial de globalización es preciso desarrollar modelos para la enseñanza del idioma que contemplen como elemento central el elemento intercultural que comprenda la reflexión sobre valores y prácticas culturales diversas así como de propuestas de soluciones a las diferencias e idiosincrasias de contextos laborales diversos.

5. APÉNDICES

Apéndice 1

EJERCICIO 1 TEST PREVIO: EVALUACIÓN Y PRODUCCIÓN

1. ¿Cómo definirías la palabra cultura?
2. ¿Es importante conocer la cultura de un país para poder trabajar efectivamente en él? ¿En qué sentido?
3. ¿Conoces la cultura mexicana? ¿Qué características tiene esta?
4. ¿Cómo son los mexicanos? ¿Qué cosas te gustan o disgustan de ellos?
5. Escribe un diálogo imaginario, pero tan real como sea posible sobre la siguiente situación. Vives en México. Estás en una emergencia y necesitas usar el celular de una persona que no conoces, ya que el tuyo no tiene batería. ¿Cómo sería el diálogo?
6. ¿Y si necesitas un coche y se lo pides a un amigo? ¿Cómo sería el diálogo?
7. ¿Cómo le pides a un familiar (papá, esposo) permiso para ir de viaje con un amigo/a?
8. ¿Cómo le pides a tu jefe que te dé permiso para faltar a tu trabajo (escuela) por un motivo familiar?
9. Alguien alaba a una persona de tu familia. Escribe el diálogo.
10. ¿Cómo imaginas la situación: tu compañero ha hecho un trabajo excelente ¿lo alabas? ¿Cómo?
11. Te gusta una persona del sexo opuesto. ¿Lo alabas? ¿Cómo? ¿Cómo son los objetos que alabas de los demás? ¿Físico? ¿Personalidad? ¿Inteligencia?
12. ¿Harías halagos a tu jefe/ profesor? ¿En qué circunstancias? ¿Qué halagos?

Apéndice 2

EJERCICIO 2: TEST COMPETENCIAS INTERCULTURALES IIES

En relación con las interacciones que se dan en el aula:

1. Entiendo el concepto de cultura. Explica.
2. Generalmente me formo ideas negativas en mi mente acerca de una persona por su origen cultural. Explica.
3. Soy consciente de las ideas que tengo en mi mente y que utilizo cuando me refiero a personas o grupos culturales diferentes al propio. Explica.
4. Soy consciente de las similitudes culturales que me unen a otras personas alrededor del mundo. Explica.
5. Tomo ventaja de las oportunidades de hacer algo nuevo. Explica.
6. Si tuviera la oportunidad, evitaría hablar con alguien que no habla fluidamente mi lengua. Explica.
7. Me doy cuenta de que mis gestos, expresiones y actitudes transmiten un mensaje. Explica.

Apéndice 3

EJERCICIO 3: CONCIENCIACIÓN

¿Quién crees que escribió estas citas: Winston Churchill, Mahatma Gandhi, Stalin, Hitler, Dalai Lama, Martín Luther King o Madre Teresa de Calcuta?

El día de la felicidad individual ya ha pasado.

El hombre que no está dispuesto a morir por algo, no merece vivir.

Un hombre hace lo que debe hacer, a pesar de todas las consecuencias.

Como cristiano, no tengo la obligación de evitar que me engañen, sino de ser un luchador de la verdad y justicia.

La actitud es lo único que hace una diferencia en la vida.

Apéndice 4

PRÁCTICAS CULTURALES EMPRESARIALES EN MÉXICO

¿Cuáles de las siguientes cosas **NO** son apropiadas en el entorno de negocios de México?

1. Dar un beso cuando conoces por primera vez a la esposa de un directivo.
Solución:
2. Dar una impresión seria, solemne y "profesional" en una junta con directivos mexicanos.
Solución:
3. Criticar la propuesta o iniciativa de un alto cargo pública y abiertamente.
Solución:
4. En tu visita a México criticas algunos aspectos que no te gustaron de México (la impuntualidad, la falta de eficacia de la gente, etc.).
Solución:
5. Hablas de tus hijos y tu esposa en una comida de negocios.
Solución:
6. El empresario a quien quieres venderle tu producto te dice: "Sí, nos gustaría mucho negociar con Ud." Lo crees al pie de la letra.
Solución :
7. Explicas a alguien directamente por qué no estás de acuerdo con una propuesta.
Solución:
8. Llegas a la oficina y no has desayunado. Pones tu sándwich y comienzas a comer en la oficina.
Solución:

Apéndice 5

Analiza la distancia de poder entre los países de tus compañeros, el tuyo propio y México, y en base a las teorías de Hofstede (2005), explica las implicaciones culturales que conlleva esta diferencia.

POWER DISTANCE

Power distance index (PDI) values for 50 countries and 3 regions

Score rank	Country or region	PDI score	Score rank	Country or region	PDI score
1	Malaysia	104	27/28	South Korea	60
2/3	Guatemala	95	28/30	Iran	58
2/3	Panama	95	29/30	Taiwan	58
4	Philippines	94	31	Spain	57
5/6	Mexico	81	32	Pakistan	55
5/6	Venezuela	81	33	Japan	54
7	Arab countries	80	34	Italy	50
8/9	Ecuador	78	35/36	Argentina	49
8/9	Indonesia	78	35/36	South Africa	49
10/11	India	77	37	Jamaica	45
10/11	West Africa	77	38	USA	40
12	Yugoslavia	76	39	Canada	39
13	Singapore	74	40	Netherlands	38
14	Brazil	69	41	Australia	36
15/16	France	68	42/44	Costa Rica	35
15/16	Hong Kong	68	42/44	Germany	35
17	Colombia	67	42/44	Great Britain	35
18/19	Salvador	66	45	Switzerland	34
18/19	Turkey	66	46	Finland	33
20	Belgium	65	47/48	Norway	31
21/23	East Africa	64	47/48	Sweden	31
21/23	Peru	64	49	Ireland (Republic)	28
21/23	Thailand	64	50	New Zealand	22
24/25	Chile	63	51	Denmark	18
24/25	Portugal	63	52	Israel	13
26	Uruguay	61	53	Austria	11
27/28	Greece	60			

Apéndice 6

CASO PRÁCTICO

El Jefe de personal de una empresa tiene a su cargo a un vendedor que ha obtenido malos resultados en el último periodo. Debe tener una conversación con él para analizar lo sucedido, causas y soluciones. El desarrollo de la conversación es muy insatisfactorio pues el empleado toma las críticas como algo personal y se siente muy ofendido. No responde a las preguntas del directivo y se encierra en un mutismo total. ¿Cuáles son las causas y las soluciones a este problema de comunicación intercultural?

Apéndice 7:

TABLA COMPARATIVA ENTRE CULTURAS				
Características	México/América Latina	Estados Unidos	Europa	Asia
Familia	La familia es la máxima prioridad.	El trabajo es más importante que la familia.	El trabajo y las actividades son más importantes que la familia.	La familia y el trabajo son igual de importantes.
	Los hijos son más dependientes de sus padres.	Los hijos son más independientes.		
Religión	Tradiciones católicas romanas	Religiones Mixtas	Religiones Mixtas y Ateísmo	Religiones Mixtas Politeísmo
	Visión fatalista	Visión "maestro de su propia vida"	Visión "maestro de su propia vida"	Religioso tradicional
Status	Título y posición son más importantes que el dinero a la vista de la sociedad.	El dinero es el indicador del estatus y es una recompensa por logros.	La posición es más importante a los ojos de la sociedad.	Título y posición son más importantes que el dinero al a vista de la sociedad. El honor es central para el estatus.

6. BIBLIOGRAFÍA

Allport, G. (1979) *The Nature of Prejudice* (25th ed.) Reading: Addison-Wesley.

Bhagat, Rabi S. & Downs Palmer, Suzanne. "The Similarities and Differences Between Global

Mindset and Cultural Intelligence: Where Do We Go From Here?" Presented at the PDW

Cultural Intelligence (CQ) and Global Mindset – *Can We Get Some Light in the International Jungle? Cultural Intelligence + Beyond*. August 7, 2010. Montreal, Canada.

Bravo, D. (1998), "¿Reírse juntos? Un reestudio de las imágenes sociales de españoles mexicanos y suecos". H. Haverkate, K. Hengeveld y G. Mulder (eds.) *Diálogos Hispánicos*. GA: Roldopi, pp. 315-364.

Bravo, D. (2004), *Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía*. España: Editorial Ariel.

Bravo, Diana, and Antonio Briz (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel. Barcelona

Byram M. (1997). *Cultural Studies and Language Learning: a research report*. Multilingual Matters.

Cadlin, C.N. (1976), *Communicative Language Teaching and the debit to pragmatics*. En Rameh (ed.). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington DC, Georgetown University Press, 237-256.

- Cestero, A. (2005) *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco Libros
- Curcó, C. (2007) "Positive face, Group face and Affiliation: An overview of politeness studies on Mexican Spanish". *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*. Placencia, María Elena & García, Carmen. (eds.) Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, USA.
- Curcó, C. y De Fina (2002), "Modo imperativo, negación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: El contraste entre México y España", Placencia M.E. y D. Bravo (eds.) *Actos de habla y cortesía en español*. Londres: LINCUM. *Studies in Pragmatics*, 5, pp. 107-140.
- Félix-Brasdefer, J. César. (2003). *Declining an invitation: A Cross-Cultural Study of Pragmatic Strategies in Latin American Spanish and American English*. *Multilingua* 22(3), 225-255.
- _____ (2004). "La mitigación en el discurso oral de los mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera". *Pragmática sociocultural: Estudios en cortesía en español*. D. Bravo y A. Briz, (eds.). pp. 285-299. España: Ariel
- _____ (2005). *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. David Eddington, 66-78. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- _____ (2008). *Politeness in Mexico and the United States*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- García García, M (2005), *La clase de conversación: Planteamiento teórico, análisis de materiales y propuesta didáctica*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. Memoria de Máster inédita.
- Gass, S and Senliker (2008) *Second Language Acquisition: An introductory course*. Taylor and Francis e-library: London.
- Gudykunst, W. & Kim. Y. (2003) *Communicating with Strangers. An approach to intercultural communication* (4th ed.) New York: McGraw-Hill.
- Gumperz, John J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. Cambridge, U.K.
- Hall, E. (1976) *Beyond Culture*. Garden City: Anchor Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotics. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Great Britain: Edward Arnold, Publisher.
- Haverkate, H. (2004) "El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española". Bravo, D. y Briz, A. (eds.) *Pragmática Sociocultural: Estudios sobre el Discurso de Cortesía en Español*. España: Ariel.
- Hosftede G. (2005). Modelos de distancia cultural. *Culturas Y Organizaciones*. El Software Mental. Mc Graw Hill.
- Kerbrat - Orecchioni, C. (1986) *La enunciación*. Buenos Aires: Hachette.
- Kramsch, C. (1991) *Culture in Language Learning: A View from the United States*. De Bot

K.-Gingsberg, R.B.-Kramsch, C. (eds.) Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Lustig, Myron W. & Koester, Jolene (eds). (2005). *Intercultural Competence Interpersonal Communication across Cultures*. Estados Unidos: Pearson.

Rodríguez, L y Jiménez, E (2010) "El halago en boca propia es vituperio. Usos del halago y de 'ándale' como estrategias de cortesía en el Habla de Monterrey", en Orletti, F. y Mariottini, L. (eds) *(Des)cortesía en español: espacios teóricos y metodológicos para su estudio* Roma:Universitá degli studi Roma tre y Programa EDICE.

Rodríguez-Alfano, L. & Durboraw C.A. (2003). La co-construcción del significado de la noción *crisis* en el diálogo de entrevistas de El habla de Monterrey. En Dale Koike, ed., *La co-construcción del significado en el español de las Américas* (pp. 71-111). Ottawa: Legas

Rose, K., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Soon, Ang & Van Dyne, Lynne. (2008) *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Measurement and Applications*. M.E. Sharpe. New York.

Stier, Jonas (1981). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, Issue 11.

Triandis, Harry C. (1995). *Individualism & collectivism*. Boulder: Westview Press, 1995.8520

Van Patten, Bill. (2008). *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Taylor & Francis. New Jersey, USA.

Vulpe, Thomas; Kealey, Daniel; Protheroe, David & Macdonald, Doug (2001). *A profile of Interculturally Effective person. Department of Foreign Affairs and International trade. Canada* www.cfsi-maeci.gc.ca [Consultada el 31 de octubre del 2012]

Xème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
 (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
 «Interculturalité en espagnol de spécialité»
 Organisée par le Centre de Recherche LCE (Langues et Cultures Européennes)
 Université de Lyon II - France
 21, 22 et 23 juin 2012

Marie-Thérèse MAURER-FEDER : «L'inter culturalité à l'épreuve des frontières»

Université Lumière Lyon 2, France
 marie-therese.maurer@univ-lyon2.fr

RÉSUMÉ : La notion de l'interculturel n'a jamais été autant présente dans notre société que ces dernières années où, paradoxalement, nous assistons à des replis identitaires, à un rejet croissant des autres cultures et à une montée inquiétante du racisme sans doute amplifiés par une situation internationale de crise sociale, économique et politique sans précédent ... A l'époque d'une Europe fortement institutionnalisée, de son année 2008 dédiée à l'interculturel, et de la mondialisation où l'interaction et l'harmonisation sont les priorités affichées, les frontières tendent pourtant à se refermer sur des territoires, des cultures et des acquis que l'on estime être en danger. Cet état des lieux préoccupant remettant en lumière des barrières que l'espace Schengen avait estompées, nous amène à nous interroger et à revisiter l'impact des zones frontalières en nous demandant quel rôle elles sont, à présent, appelées à jouer, si, officiellement démisées de leur fonction première, elles ont encore une mission à remplir et si oui, laquelle ? Dans ce contexte, et par-delà les frontières géographiques ou politiques, nous sommes amenés également à nous arrêter sur celles virtuelles qui elles, sont dans nos têtes, afin de présenter à la fois les véritables obstacles au dialogue mais aussi les réelles avancées, tels des ponts jetés entre les cultures, les races, et les êtres. C'est donc ici, la place particulière de l'interculturel dans les zones frontalières qui, en creux, est mise en avant.

MOTS CLÉS : Interculturalité, zones frontalières, Europe.

RESUMEN: La noción de la interculturalidad nunca ha estado tan presente en nuestra sociedad como en estos últimos años en los que paradójicamente asistimos a repliegues identitarios, a un creciente rechazo de otras culturas y a un inquietante ascenso del racismo, amplificados sin lugar a dudas por una situación internacional de crisis social, económica y política sin precedente. Sin embargo, en un contexto europeo muy institucionalizado, en un contexto de globalización en el que interacción y armonización son prioridades anunciadas, las fronteras tienden a volver a cerrarse en territorios, culturas y ámbitos que se estima que están en peligro. Esta situación coyuntural preocupante, que vuelve a hacer visibles barreras que el espacio Schengen había difuminado, nos lleva a cuestionarnos y replantearnos el impacto de las zonas fronterizas al preguntarnos cuál es el papel que hoy día están llamadas a tener, si siguen teniendo una función que cumplir al estar destituidas de su función primera, y llegado el caso, cuál es dicha función. En este contexto, y más allá de las fronteras geográficas o políticas, también tendremos que pararnos en las virtuales, que están en el interior de nuestra cabeza, para presentar a su vez los verdaderos obstáculos al diálogo, pero también los verdaderos avances, como puentes que se establecen entre culturas. Por tanto, el lugar particular de la interculturalidad en las zonas fronterizas es el que se destaca indirectamente.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad, zonas fronterizas, Europa.

1. L'INTERCULTUREL

1.1. Approche des concepts

Voici en effet, une terminologie éminemment actuelle qui est citée ou abordée dans le cadre de la plupart des activités humaines qu'elles soient locales, nationales ou internationales..... Elle n'apparaît vraiment explicitement que dans les années 70 dans le contexte français pédagogique, visant à favoriser l'intégration des enfants immigrés (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale). Ce concept, qui sous-tend pourtant obligatoirement les relations

internationales et donc l'apprentissage des langues vivantes étrangères, est, depuis longtemps, une réalité objective observable notamment dans l'exercice de la traduction ou, par exemple, par le biais de certains manuels des années soixante notamment ceux de langue allemande dont les leçons sont basées sur les mythes et légendes germaniques et sur la topologie du pays-cible³⁴. Les années 2000 en ont fait un affichage encore plus visible grâce au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues vivantes (CECRL).

Entre temps, pratiquement tous les secteurs de l'activité humaine sont touchés par cette problématique et les publications sur l'interculturel sont foison: la didactique des langues, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie certes... mais aussi, le droit, l'économie, la politique, la gestion pour ne citer que ceux-là... mettent l'accent sur l'importance du dialogue interculturel. Les institutions internationales en ont fait, logiquement, une priorité. En 2005, une vaste réflexion sur le dialogue international est lancée par le Conseil de l'Europe. C'est dans ce contexte qu'il a fait de l'année 2008 *l'année de l'interculturel*, dont les objectifs sont fixés dans le *Livre blanc de l'interculturel* paru la même année³⁵ :

- *gérer la diversité culturelle (religieuse, linguistique et ethnique),*
- *renouveler les modèles d'intégration,*
- *renforcer un socle de valeurs communes,*
- *créer un espace commun,*
- *gérer la question du plurilinguisme, de l'apprentissage des langues et l'éducation interculturelle.*

Ce guide de référence contient des recommandations politiques favorisant le dialogue interculturel mais repose sur le respect des principes fondamentaux (droits de l'homme, liberté d'expression, égalité, tolérance et respect mutuels) et sur le respect des différences et l'absence de discrimination. Il montre ainsi que cette notion va bien au-delà de l'international et touche obligatoirement toutes les relations intergroupales et interpersonnelles. Là où il y a communication, intervient également le facteur de l'interculturalité.

La langue étrangère étant le vecteur des éventuels échanges, la démarche actionnelle que le didacticien Christian Puren décline en concept « commun'actionnel » est fondamentale dans l'optique de la mobilité internationale et dépasse clairement le cadre purement scolaire de l'apprentissage des langues. L'avenir nous dira si les apprenants d'aujourd'hui sauront être de bons acteurs de l'interculturalité. Bourdieu rappelle à cet égard que *la langue est plus qu'un instrument de communication. Elle façonne les perceptions que nous avons des gens et notre vision du monde social.*³⁶

1.2. Essai de définitions

Après avoir tenté de contextualiser l'interculturalité et d'en cerner les champs d'application, il semble important de la définir. Mais lorsque l'on pose la question du sens, des notions annexes apparaissent inmanquablement pour éclairer le concept : acculturation, métissage, multiculturel, pluriculturel sont les plus fréquemment évoqués. L'approche par la négative est également une piste intéressante avec une référence à l'ethnocentrisme au culturisme, au nationalisme ou au racisme La notion de culture est évidemment incontournable qu'il s'agisse d'une approche étymologique ou raisonnée du terme. Commençons donc par donner une définition de la culture : voilà un nom commun et connu mais à quoi correspond-t-il vraiment? Les définitions officielles sont elles-mêmes parfois divergentes. Alors que le petit Robert se

³⁴ Cf. par ex. les manuels *Bodevin-Isle*.

³⁵ Livre Blanc sur le dialogue interculturel : *Vivre ensemble dans l'égale dignité*.

³⁶ BOURDIEU, Pierre : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, éditions Fayard, Paris 1982, p.18.

contente d'un laconique³⁷ : *ensemble des aspects intellectuels propre à une civilisation, une nation*, Sigmund Freud³⁸ a une définition bien différente. Pour lui :

Le mot « culture » désigne la somme totale des réalisations et dispositifs par lesquels notre vie s'éloigne de celle de nos ancêtres animaux et qui servent à deux fins : la protection de l'homme contre la nature et la réglementation des relations des hommes entre eux.

Pour Claude Lévi-Strauss la culture est : « un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques l'art, la science, la religion »³⁹.

L'interculturel exprimerait la réalité d'une mise en regard de cultures différentes sans qu'il n'ait d'ailleurs, une connotation positive ou négative, l'objectif à atteindre étant celui du dialogue interculturel qui suppose une interaction, un échange entre les cultures. Cela nous rappelle que derrière les concepts, il y a des individus et des attitudes qui relèvent plus de la psychologie et du profil de l'apprenant ou des interlocuteurs que d'un niveau purement linguistique. Comment mettre en place un dialogue interculturel ?

Trois étapes sont ici essentielles mais qui présupposent la connaissance de la propre structuration du sujet : la décentration qui permet de relativiser sa propre échelle de valeur, la compréhension du système de l'autre ce qui devrait permettre de déboucher sur la négociation, la médiation et idéalement l'échange et peut-être le métissage.

C'est le rapport à l'autre, le concept de l'Altérité qui est une des clés de cette approche. En effet, le « je » ne peut se définir que dans le regard de l'autre. C'est cet « Autre » qui nous rend conscients de notre spécificité, de notre identité. C'est l'effet-miroir que Jean-Paul Sartre montre dans *Huis-Clos*⁴⁰ et c'est ce processus en miroir qui crée l'espace interculturel « Reconnaître l'Altérité, c'est aussi reconnaître l'autre comme un autre soi-même, ce qui devrait exclure l'intolérance, le rejet et le racisme ».

Dans le Livre Blanc, la définition du dialogue interculturel est la suivante⁴¹ :

Le dialogue interculturel est un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents. Il s'exerce à tous les niveaux – au sein des sociétés, entre les sociétés européennes et entre l'Europe et le reste du monde.

Une fois ces éléments généraux posés, on se rend rapidement compte qu'une véritable théorisation du concept de l'interculturalité est extrêmement malaisée. Au grand désespoir des étudiants en quête de « recettes », il n'existe pas de véritable méthodologie de l'interculturel et les pistes viennent le plus souvent d'une approche analytique ou de l'exemplarité, comme nous le verrons nous-mêmes par rapport aux zones frontalières.

Toutefois, des outils, des approches spécifiques et des procédures ont été mis en place pour observer, analyser le fait interculturel. Quatre échelles d'observation permettent de situer le

³⁷ Le nouveau petit Robert (2008).

³⁸ FREUD, Sigmund : *Le malaise dans la culture* (1929).

³⁹ LEVI-STRAUSS, Claude : *Introduction à l'œuvre de l'anthropologue Marcel Mauss*, Presses Universitaires de France, Paris, 1950, p. XIX.

⁴⁰ SARTRE, Jean-Paul, préambule à la pièce *Huis Clos*, 1965 : *Parce que les autres sont au fond ce qu'il y a de plus important en nous-mêmes pour notre propre connaissance de nous-mêmes.*

⁴¹ Op.cit. paragraphe I.4.

niveau d'analyse. C'est tout d'abord le macro culturel, traitant des grandes aires culturelles sans prise en compte individuelle, puis le microsociet, où l'individu social est au centre des préoccupations. C'est sans doute dans ce contexte que se situe la méthode dite des itinéraires et qui est un moyen de comparaison interculturel de la vie quotidienne (par ex. le cas d'un processus marchand lié aux comportements alimentaires)⁴². Le micro individuel relève du domaine de la psychologie et de la psychosociologie et cible l'identité individuelle tandis que le biologique est à l'échelle des cellules. Parmi les outils proposés, on peut évoquer l'approche système qui reconnaît un lien ou une interaction dans un système donné (par exemple la TVA danoise et le refus de l'intégration européenne) et cherche à comprendre la logique du fonctionnement interne de la culture, l'analyse stratégique qui vise à prendre en compte et à analyser les stratégies spécifiques d'un groupe donné, l'approche réseau qui se concentre sur des réseaux ou des groupes sociaux (famille, école, administration...) et l'approche culturelle qui se concentre sur l'aspect évolutif et spécifique de cette dernière.

1.3. Quel état des lieux ?

La société a subi des changements conséquents depuis une trentaine d'années et a eu, par le biais du progrès et de la modernisation, l'opportunité de s'ouvrir davantage au monde extérieur, à l'international et, potentiellement, au dialogue interculturel.

L'essor du multimédia a eu, dans ce contexte, un énorme impact. L'information, télévisée, les enregistrements de reportages vidéos sur cassettes puis DVD, sont autant de fenêtres sur l'actualité, les paysages et le mode de vie de régions et de pays différents des nôtres et donc autant de possibilités d'un premier contact et, peut-être une stimulation pour une véritable rencontre.

L'apparition d'internet permet, à première vue, cette rencontre, au moins virtuelle, avec le reste du monde et même la communication en différé ou en direct avec des interlocuteurs lointains. Toutefois, on peut se demander si on est bien, dans ce contexte, dans une véritable situation de dialogue interculturel car les échanges se font le plus souvent sur un mode spécifique qui pourrait d'ailleurs être considéré comme une culture à part qualifiée de « globalisation » et dont le vecteur est la langue anglaise ou plus précisément ce que ses détracteurs préfèrent justement appeler le « globish ».

C'est ce même « globish » que l'on retrouve dans les échanges économiques, et politiques internationaux. Le monde de la « toile » et celui des affaires ne connaît pas de frontières et, depuis le début des années 1990, le terme de « mondialisation » décrit une phase nouvelle où les questions économiques, financières, écologiques, culturelle et voire même politiques prennent une dimension planétaire. Une aubaine pour le dialogue interculturel ? Une opportunité peut-être... Les chiffres, les biens et les problèmes se déplacent d'un pays à l'autre. Les hommes d'affaires font de même mais là aussi sur un mode d'échange « global » qui laisse peu de place à la possibilité d'une véritable approche interculturelle.

Mais peut-être en va-t-il autrement de la situation européenne depuis que l'accord de Schengen⁴³ a créé un espace de libre circulation des personnes entre les états signataires (26 états participants). Cette disposition qui, de fait, abolit les frontières intérieures de cet espace, s'est révélé être très stimulant pour la mobilité et les échanges, donc pour une meilleure connaissance des pays voisins et de leur population. De plus, on pouvait espérer que le rôle de plus en plus important des instances européennes et des efforts faits en faveur d'une meilleure compréhension entre les peuples et une mise en valeur des spécificités faciliterait le dialogue interculturel...

⁴² cf. DESJEUX, Dominique, ZHENG, Lihua : *La méthode des itinéraires, un moyen de comparaison interculturel de la vie quotidienne, le cas de Guangzhou*, éditions Lharmattan, Paris, 1999.

⁴³ Entrée en vigueur de l'accord de Schengen le 26 mars 1995.

Mais la crise financière mondiale de 2007 a frappé de plein fouet les états industrialisés et fait chuter leurs places boursières, leur taux de croissance et leur pouvoir d'achat tandis qu'augmentaient dangereusement le nombre de chômeurs et les situations de précarité. Les conséquences à l'échelle psychosociale sont connues : le sentiment d'insécurité, de peur de l'avenir et le sentiment que les ressources à partager diminuent, favorisent le repli identitaire souvent encouragé et entretenu par des partis véhiculant l'idée que les étrangers dans cette situation seraient un facteur de risque.

On est frappé par le retour en force des représentations les plus stéréotypées et qui en disent long sur le rejet voire même la haine de l'autre. Il suffit de se souvenir des affiches du parti suisse UDC⁴⁴ intitulé « pour plus de sécurité » où l'on voit 3 moutons blancs sur le drapeau suisse boutant dehors un mouton noir.... Ou, plus récemment, dans un journal grec un montage photo en forme de cœur représentant la chancelière Angela Merkel avec Hitler.... Revenir à de telles représentations montre bien la violence du rejet et un signal fort traduisant la tentation de repli et de fermeture des frontières.

2. DES FRONTIÈRES ET DES HOMMES

Elles ne sont plus forcément matérialisées pour l'Européen qui circule dans l'espace Schengen mais établissent un cadre à l'intérieur duquel un état définit son identité. Elles sont aussi des institutions établies politiquement et juridiquement. Pourtant, selon les cas, elles peuvent être ressenties très différemment et même représenter des enjeux majeurs pour toute une partie du monde...

Quelles frontières ? Mais de quelles frontières parlons-nous ? Les plus anciennes et celles qui, à priori, devraient être les moins contestées sont les frontières géographiques que la nature a définies, c'est à dire celles formées par les montagnes comme les Pyrénées, les Alpes, le Jura en France, les mers qui délimitent des pays comme la Grande-Bretagne ou l'Australie et les fleuves comme le Rhin. Pourtant, ces obstacles naturels n'arrêtent pas le besoin de conquête, de puissance et de pouvoir des humains comme le révèle l'histoire qui regorge d'épisodes révélateurs. Que ce soit la guerre de succession d'Espagne, qui aurait fait dire à Louis XIV qu'il n'y a plus de Pyrénées ou la bataille politique et littéraire pour le Rhin de part et d'autre du fleuve pour ne citer que ces exemples-là. Ceci amène à évoquer les frontières historiques souvent liées à des épisodes douloureux et générateurs de nouveaux conflits. Parmi les exemples les plus parlants on peut évoquer l'empire austro-hongrois des Habsbourg et le déclenchement de la première guerre mondiale après l'assassinat de l'archiduc François-Ferdinand, héritier du trône à Sarajevo, puis celui des Balkans et de la création à marche forcée de la Yougoslavie avec les conséquences tragiques que cette région a vécues dans les années 1990. Depuis la fin du XIXe siècle, on prend également en considération l'aspect géopolitique⁴⁵ qui repose sur les rapports de forces entre différentes puissances sur un espace donné. Au départ, elle a servi à légitimer l'expansionnisme allemand sous le règne de Guillaume II et, plus tard, la politique annexionniste du IIIe Reich. Actuellement la géopolitique conserve, certes, une connotation stratégique et militaire mais s'intéresse également aux interactions économiques, diplomatiques et politiques entre les zones du monde. Le Rideau de Fer, le Mur de Berlin, la Palestine. Ces frontières ne prennent souvent en compte ni les éléments de géographie physique ni ceux du passé historique mais reposent sur des intérêts jugés essentiels pour un état ou un espace et sont sans doute, de ce fait, les moins stables et les plus exposées aux conflits intérieurs ou extérieurs.

Au vu de ces éléments, il est compréhensible que les frontières linguistiques aient un tracé parfois différent de l'officiel. Elles sont souvent le témoin d'un passé commun, d'une identité

⁴⁴ UDC : Union Démocratique du Centre, mouvement populiste suisse fondé dans les années 1970.

⁴⁵ Le concept de *Geopolitik* est attribué à Friedrich Ratzel (1844-1904).

spécifique et constituent des zones frontalières dont l'importance dans le cadre de l'interculturalité est encore trop peu reconnue.

2.1 Les zones frontalières

Zones en marge, presque à l'écart ou zone de passage conflictuel ou non, on le voit, il n'est pas facile de généraliser le statut de ces régions sauf à dire qu'il est véritablement à part et que cette spécificité peut faire sa force ou sa faiblesse.

Il est vrai que les zones frontalières sont en marge voire même parfois marginales... En France, on ne parle que peu de ces régions qui représentent quand même 20% du territoire⁴⁶. Que l'on considère le cas du pays Basque, des Pyrénées-Orientales ou l'Alsace ce sont des régions que l'on considère comme différentes et dont les problèmes sont mal connus et peu traités par les instances nationales, comme l'exprime le rapport de mission sur la politique transfrontalière⁴⁷ :

Ce qui est préoccupant c'est que la perception des problèmes s'arrête trop souvent jusqu'ici aux franges des régions frontalières. On nous l'a dit souvent : Paris est loin de ses frontières, y compris géographiquement contrairement à Luxembourg, Barcelone ou Bruxelles. Peut-être même les régions frontalières sont-elles apparues jusqu'ici comme des eldorados, attirant une moindre attention voire une sourde oreille.

La distance de la capitale et la nature de la frontière sont déterminantes pour la zone frontalière qui d'un supposé « Eldorado » peut devenir un arrière-pays désertique situé aux confins du pays et adossé à une frontière peu ou pas perméable. Cette situation est bien illustrée par le destin de la ville de Trieste, intégrée dans l'espace austro-hongrois dont elle devient un grand port commercial avant de revenir à l'Italie et de se retrouver esseulée et excentrée à la frontière de la Yougoslavie qui vient d'être créée ou, entre 1961 et 1989, par les régions se trouvant près du Rideau de Fer et à l'écart des infrastructures économiques et les moyens de communication. Les jeunes gens y avaient même parfois une dérogation pour pouvoir obtenir le permis de conduire dès 16 ans car il n'y avait ni bus ni train pour les emmener au lycée. Ces zones sont à présent devenues de vraies zones de passage et l'ancien rideau de fer « la bande verte » de l'Allemagne, une sorte de réserve naturelle pour la faune et la flore.

Certaines zones frontalières sont, elles, de par leur positionnement géographique, une zone de passage et de brassage. L'Alsace située au bord du Rhin était déjà à la jonction de voies romaines au début de notre ère et a été traversée successivement par des armées de nationalités différentes que ce soit les Romains, les Alamans, des Suédois, des Espagnols et des Français, comme pendant la guerre de Trente Ans, ou l'armée napoléonienne. Voilà un espace qui en un siècle a changé cinq fois de nationalité!⁴⁸ Mais cette zone de passage a été également culturelle et déjà interculturelle, le Rhin étant devenu la voie d'acheminement des artisans de l'architecture rhénane romane puis gothique, des artistes peintres et de courants littéraires comme humanisme rhénan et, plus tard le dadaïsme, bel exemple de mode d'expression transfrontalier.

Cela montre à quel point l'histoire de ces zones frontalières a dépassé le cadre national et que s'est souvent forgé, au sein de ces espaces, une identité propre qui les différencie notablement des autres régions.

2.2. Positionnement des zones frontalières

⁴⁶ cf. *Mission parlementaire sur la politique transfrontalière*, rapport de mission du 9 juin 2010.

⁴⁷ Ibid. p.10

⁴⁸ Entre 1870 et 1945

Nous avons évoqué l'identité spécifique de ces espaces auxquelles la configuration géographique, historique, géopolitique et linguistique a conféré un destin hors du commun. Comment vont-ils se positionner par rapport à leurs voisins et par rapport à la nation dont ils font partie ?

L'histoire laisse des traces, qui heureusement, ne se lisent pas uniquement sur les monuments aux morts et dans les tribunaux internationaux. Les monuments, les symboles, les traditions, les spécialités gastronomiques sont autant de vestiges du passé qui portent le souvenir d'une autre appartenance, d'une autre nationalité.

L'élément qui est sans doute le plus important est celui de la langue pratiquée au sein de certaines de ces régions. Il s'agit d'une langue seconde, différente de la langue officielle pratiquée et souvent d'une langue minoritaire (dialecte ou langue régionale) limitée à un espace frontalier mais souvent transfrontalière et pratiquée également au niveau des espaces frontaliers du pays voisin. Les exemples les plus connus sont sans doute la langue basque, le catalan et l'alsacien (dialecte alémanique) qui laissent entrevoir une identité forte et affirmée par leurs locuteurs qui souvent commencent par se présenter en fonction de leur appartenance régionale mais qui dans les exemples cités est également transfrontalière et interculturelle.

Ces régions jouissent d'une double-culture puisqu'ils intègrent à la fois leur culture nationale et, en partie celle du pays voisin. Pour l'observateur il s'agit d'une chance et d'une richesse mais pour l'habitant de ces régions, le positionnement identitaire semble parfois difficile. Le cas de la région alsacienne en fournit un éclairage intéressant. Dans son ouvrage : *Psychanalyse de l'Alsace*, Frédéric Hoffet fait de l'Alsacien la description d'un être double et presque faustien⁴⁹

Par son tempérament, par le fond de son affectivité, par la tournure de son intelligence, l'Alsacien appartient à la grande famille germanique. Cependant la civilisation française a mordu sur lui : elle a transformé ses instincts et modelé sa sensibilité si bien qu'il est... un être double.

Dans cette citation où, certes transparaît la tentation du stéréotype, apparaît tout de même très clairement l'avantage pour une région d'intégrer des éléments culturels de deux pays différents. Elle représente ainsi, non seulement un pont entre deux cultures mais représente en quelque sorte l'illustration du dialogue interculturel. Elle a une fonction d'interface importante et pourrait ainsi, idéalement apporter à chacun des deux pays des éléments de compréhension pour l'autre et mettre en place des actions destinées à favoriser les échanges et les apports interculturels.

3. LE POSSIBLE APPORT DES ESPACES FRONTALIERS

3.1 Les leçons de l'histoire

La question primordiale pour les zones frontalières est la question identitaire. Comment en effet, impulser un dialogue interculturel si l'on ne sait pas qui on est ? L'Alsace qui a tant de fois changé de nationalité, a su malgré tout maintenir une identité qui la distingue des deux pays qui se la sont disputés et qui n'appartient qu'à elle. Cette identité spécifique consolidée par son bilinguisme a donné lieu à une parenthèse littéraire enchantée entre 1871 et 1914. Paradoxalement c'est l'une des périodes tragiques de son histoire qui va permettre l'éclosion et l'affirmation d'un multilinguisme et d'une inter culturalité assumée. En effet, après l'annexion de l'Alsace-Lorraine par la Prusse et les premières années de rejet et de haine, naît une nouvelle génération d'intellectuels bilingues, voire trilingues, parfois issus de couples mixtes

⁴⁹ HOFFET, Frédéric : *Psychanalyse de l'Alsace*, éditions Alsatia, Guebwiller, 1973, p.84

ou parlant l'allemand à l'école, le français et le dialecte à la maison qui assument pleinement les apports de l'une et l'autre culture. Certains d'entre eux choisissent même un double prénom comme Jean-Hans Arp et se retrouvent pour échanger, composer et innover. Il s'agit pour eux d'ouvrir une nouvelle voie. Ils compteront parmi les initiateurs du mouvement expressionniste dont le mot d'ordre est « d'aller à l'essentiel »⁵⁰ avec, notamment, la revue « Der Stürmer ». Ils ont de l'Alsace et de l'espace frontalier une vision d'avenir⁵¹ : « *De l'obligation d'être une région frontalière, l'Alsace fait un atout : c'est l'issue, l'espoir, l'avenir* ».

Ceux que l'on appelle aussi « la génération de réconciliation » (Arp, Curtius, Flake, Schickelé, Stadler...) vont encore plus loin dans leur approche pacifiste et dans leur ambition pour l'Alsace⁵² :

Schickelé pense l'Europe à partir de l'Alsace, ce qui nous apparaît comme sympathique. Cela trouve aussi sa justification dans le fait que dans cet espace rhénan, deux cultures, deux peuples se rencontrent et qu'y est contenu le noyau de l'Europe. Mais Schickelé voit que l'évolution historique de l'histoire pourrait en faire un modèle réduit pour l'histoire.

Il est vrai que la trajectoire de cet espace frontalier a donné des exemples intéressants de dialogue interculturel et même de transculturalité. Les textes concordataires (1801-1808) ayant reconnu le catholicisme comme « la religion de la grande majorité des Français » et accordé une place officielle aux religions protestantes et au judaïsme⁵³ les trois religions eurent droit de cité dans les écoles vers la fin du XIXe siècle. Les historiens relatent la situation de la ville de Mulhouse où les représentants des trois religions décidèrent d'une prière œcuménique commune pour débiter leur cours démontrant par là leur aptitude à accepter et comprendre les convictions des uns et des autres et à en dégager les bases communes.

3.2. Des projets frontaliers

Plusieurs organisations soutiennent les projets portant sur l'interculturel et sur les régions transfrontalières. Les institutions européennes en sont sans doute les financeurs les plus connus mais d'autres dispositifs s'adressent plus spécifiquement aux actions transfrontalières.

C'est tout d'abord MOT, la Mission Opérationnelle Transfrontalière qui soutient et participe au financement des projets des collectivités locales françaises avec les états souverains.

Les projets Interreg portent sur l'économie, l'innovation, la formation, l'aménagement, le transport, l'environnement, la qualité de vie, l'attractivité, les services, et visent à promouvoir la coopération entre les régions européennes. Les programmes Interreg A sont destinés à la coopération transfrontalière (développement régional intégré entre régions frontalières). Le fonds Interreg est financé par le FEDER⁵⁴ à hauteur de 7,75 milliards d'euros.

Enfin, des initiatives privées ou semi-publiques permettent un meilleur dialogue et un meilleur fonctionnement au niveau de la vie quotidienne. En font partie, les documents divers, animation culturelle, publicités, cartes de restaurant, information dans les supermarchés, facilités de paiement par mandat interbancaire⁵⁵, où encore, comme c'est le cas près de la frontière entre la Suisse et la France (Bâle - Saint-Louis), l'approvisionnement en électricité par une compagnie suisse.

⁵⁰ « Mensch, werde wesentlich ! »

⁵¹ FLAKE, Otto : *Ein Leben am Oberrhein*, Fischer Verlag, Frankfurtam Main, 1987, p. 153

⁵² ERTZ, Michel : *Friedrich Lienhard und René Schickelé*, Ohms Verlag, Hildesheim, 1960, p. 303

⁵³ Le Concordat ne reçoit sa forme définitive qu'en 1872.

⁵⁴ FEDER : Fonds Européen de Développement Régional

⁵⁵ Initiative de la Banque Populaire dans les années 1990 : le mandat « Regio »

Il convient également d'évoquer le marché du travail et la situation des frontaliers qui partagent leur vie entre deux régions frontalières puisque leur activité professionnelle les conduit à se rendre chaque jour dans le pays voisin. L'interculturel se vit ici au quotidien aussi bien pour le salarié que pour l'employeur, sachant toutefois que l'interaction et l'échange ne sauraient être vraiment égalitaire...

3.3. Echanges et interactions

Les zones transfrontalières sont des espaces privilégiés où la rencontre avec l'autre est non seulement facilitée par la proximité et par un passé communs mais aussi par des réseaux de communication et de solides infrastructures.

La RegioTriRhena est l'espace transfrontalier regroupant le sud-ouest du pays de Bade (Allemagne), le nord-ouest de la Suisse alémanique, et l'Alsace. Deux organes de presse « Europresse et « Dreiland-Zeitung » font le point sur l'actualité politique, économique et culturelle des trois régions. On diffuse également deux émissions communes aux trois régions et diffusées par les télévisions des pays respectifs. Elles permettent de mieux connaître et comprendre les autres régions, leurs paysages, leurs activités leur culture et leurs aspirations.

La mobilité est fortement facilitée dans cet espace dont l'aéroport situé en Alsace, près de Mulhouse s'appelle « Euroairport Basel-Mulhouse-Freiburg ». A Bâle, il y a trois gares : la gare suisse SBB, la gare allemande DB et la gare française SNCF. Par ailleurs des trains et des bus « Regio » passent d'un pays à l'autre, ce qui est également le cas des pistes cyclables. Cela paraît toujours un peu surréaliste aux interlocuteurs qui apprennent que vous avez fait vos courses dans trois pays en une journée mais pour les habitants de cet espace, cette proximité représente une véritable chance d'ouverture et d'enrichissement. Dans la plupart des zones transfrontalières, le passé commun et les échanges, se manifestent par des éléments de culture commune qui se concrétisent souvent de la façon la plus visible dans le domaine des traditions, de certaines denrées alimentaires et de la gastronomie.

Il existe une littérature rhénane du passé et du présent tout comme il existe une littérature catalane ou basque. Mais on note également, une recherche universitaire très active autour de la littérature, du patrimoine et des manifestations artistiques de la politique linguistique et interculturelle de ces régions.

3.4. La politique linguistique

Les situations des régions frontalières du point de vue linguistiques sont variables mais elles ont souvent une langue commune avec la région frontalière du pays et voisin, et, dans ce cas, il s'agit souvent d'une langue régionale ou d'un dialecte. Si, comme dans le cas de la RegioTriRhena, il s'agit d'un dialecte qui est une variante de la langue officielle du pays voisin, l'apprentissage de cette langue devrait être grandement facilité... La réalité est moins évidente pour la langue régionale basque. Les habitants de l'espace transfrontalier, de part et d'autre des Pyrénées doivent apprendre une troisième langue s'ils veulent parler la langue du pays voisin.

Quoi qu'il en soit, les habitants des espaces frontaliers sont en situation de diglossie. Il s'agit d'un bilinguisme subordonné, la seconde langue étant souvent une langue régionale un dialecte ou un patois.

On est en présence d'un réseau à facettes multiples entre les deux langues-culture qui constitue la base de la didactique des langues des régions frontalières. Grâce à la proximité du pays voisin, les compétences de communication, de production orale continue et d'interaction peuvent être entraînée en situation et l'approche interculturelle se faire en face à face ou au niveau microsociale en immersion dans la vie quotidienne.

La RegioTriRhena a élaboré, fin des années 1990, un programme pédagogique en direction des élèves des trois régions frontalières. Il a pour base un classeur d'activités⁵⁶. Ce manuel scolaire commun à trois pays a pour ambition de favoriser les échanges entre les jeunes d'un même territoire. Le contenu est axé sur la présentation des caractéristiques géographiques, historiques et sociales du Rhin Supérieur et met en avant les différents aspects de la vie quotidienne. Les objectifs sont expliqués en préface⁵⁷ :

- *sensibiliser les jeunes de 8 à 15 ans à ce qui les unit, les différencie et ce qui peut les rassembler dans l'espace du Rhin Supérieur*
- *mieux connaître nos voisins à travers leurs particularités socio-culturelles, socio-économiques, géographiques etc...*
- *promouvoir le bilinguisme de part et d'autre de la frontière et mettre l'accent sur une meilleure connaissance de la langue du voisin*
- *susciter des rencontres, des échanges d'élèves et d'enseignants français, allemands et suisses*

Un autre projet a lui, été mis en place, pour les lycéens français et allemands. Il s'agit de manuels d'histoire franco-allemande dont le premier tome est paru en 2006. C'est une même version de l'histoire qui est proposée aux élèves des deux pays. Toutefois le succès n'a pas été à la hauteur des attentes. Des critiques françaises reprochent au manuel que *les démarches pédagogiques sont inspirées des démarches en cours en Allemagne où les professeurs organisent notamment des débats et des jeux de rôles*⁵⁸.

L'enseignement supérieur n'est pas en reste et les liens entre les universités de Strasbourg, de Haute-Alsace (Mulhouse), de Bâle de Fribourg et de Karlsruhe font partie du réseau EUCOR (Confédération des universités du Rhin Supérieur) et développent des projets communs comme, par exemple, la création de formations tri nationales d'ingénieurs où les étudiants passent successivement une année d'études en France puis en Allemagne et en Suisse et obtiennent, à l'issue de leur cursus, un triple diplôme.

Les espaces frontaliers sont, de toute évidence, des zones privilégiées pour développer les relations interculturelles et internationales. La richesse de leur histoire, les échanges transfrontaliers, le plurilinguisme, en font un modèle du dialogue interculturel. Ils ne doivent plus être perçus comme des régions en « périphérie » mais bien comme des vecteurs d'une vraie dynamique au service de la cohésion et du dialogue entre pays limitrophes.

Toutefois, leur équilibre peut s'avérer fragile. Leur identité spécifique, souvent forgée au cours de siècles dont certains épisodes ont été meurtriers. Ils restent souvent frileux et inquiets... et courent le risque du repli. Les pourcentages plus importants de certains votes en faveur de l'extrême droite en Alsace sont sans doute à mettre en rapport avec cette peur.

Cette approche nous rappelle que les territoires sont faits d'individus, ayant chacun une personnalité, un vécu et un ressenti qui lui sont propres et conditionnent sa relation à l'Altérité. Car l'interculturalité fait appel non seulement au savoir-faire mais aussi au savoir-être. Dans ce contexte, la curiosité, la sociabilité, la tolérance, l'empathie et la volonté de communiquer sont des atouts indéniables pour approcher, écouter, comprendre et accepter l'autre. C'est une conscience interculturelle qui est attendue et qu'il appartient à l'école et à la didactique des langues de développer. La question de l'éducation interculturelle est ainsi posée et les pédagogues en ont saisi toute l'importance. La perspective actionnelle qui vise un contact authentique avec la langue et le pays cibles dans l'accomplissement de micro-tâches et de macro-tâches et met l'accent sur les compétences opérationnelles et interactionnelles est

⁵⁶ *Vivre ensemble dans le Rhin Supérieur : 3 pays, 2 langues, 1 manuel pour une Europe sans frontières.*

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant

une démarche qui va permettre à l'apprenant d'entrer progressivement dans le dialogue interculturel et, à terme dans le rapport pacifié et enrichissant à l'autre.

Force est toutefois de constater, en conclusion, que la réponse à apporter à la place de l'interculturel aux confins des pays reste très nuancée. La notion de frontière, nous l'avons vu, est bien toujours présente, même si, administrativement, l'Europe y a aboli les contrôles afin de permettre la libre-circulation des biens et des personnes. Certains murs sont tombés, d'autres, de par le monde se construisent et les luttes pour garantir territoire et sécurité ne sont pas près de cesser. Elles ont pour conséquence, le repli sur soi et le rejet de l'autre, et par conséquent l'exclusion et l'appauvrissement.

Nous avons là l'image classique et conflictuelle associée à la notion de frontière mais il en est une qui l'est moins et qui est liée à la situation économique et sociale, générée par la crise de subprimes aux Etats-Unis et qui a contaminé tout le monde occidental. A la communauté européenne unie ont succédé des intérêts spécifiques et des rapports de force qui ont été jusqu'à menacer la survie de la monnaie unique. Triste spectacle de l'Europe et de sa fracture tragique entre les pays du sud et ceux du nord et entre les nations...

Quelle chance alors pour le dialogue interculturel face à l'antagonisme naissant ? N'est-elle pas justement à chercher dans ces zones frontalières qui, de par leur passé et leur développement transfrontalier sont devenues, comme nous l'avons vu, l'interface entre les nations ?

Zone tampon et espace intermédiaire c'est pourtant bien là que peuvent s'épanouir de nouveaux repères, une vraie médiation interculturelle et une exemplarité portée par les êtres qui l'habitent. Elle nous montre que la véritable solution se trouve dans la diversité et le métissage, donc dans l'acceptation et l'intégration de l'autre.

Et, comme l'écrivait Claude Lévi-Strauss dès 1973⁵⁹ : « La diversité des cultures est derrière nous, autour de nous et devant nous. La seule exigence que nous puissions faire valoir à son endroit est qu'elle se réalise sous des formes dont chacune soit une contribution à la plus grande générosité des autres ».

⁵⁹ Lévi-Strauss, Claude : *Anthropologie structurale deux*, éditions Plon, Paris, 1973, p. 421

4. BIBLIOGRAPHIE

Bachmann, Christian, LINDENFELD, Jacqueline, SIMONIN, Jacky : *Langage et communications sociales*, éditions Hatier, Paris, 1981

Beacco, Jean-Claude : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, éditions Didier, Paris, 2007, 307 p.

Bourdieu, Pierre : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, éditions Fayard, Paris 1982, 239 p.

Burckhardt, Andreas (dir. publ.) : *RegioTriRhena : Modèle de développement*, Conseil de la RegioTriRhena, Village-Neuf, 1998, 31 p.

Caron J : *Précis de psycholinguistiques*, PUF, Paris, 1989.

Conseil de la coopération culturelle: *Cadre européen de référence pour les langues*, Editions Didier, Paris, 2002, 192 p.

Chalvin, Dominique : *Les outils de base de l'analyse transactionnelle*, éditions ESF, Paris,

Chaudenson, Robert, Calvet, Louis-Jean : *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, éditions Lharmattan, Paris, 2001

Cuq, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2005, 503 p.

Cuq, Jean-Pierre : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, éditions CLE International, Paris, 2003, 246 p.

Degache, Christian, Mangenot, François (dir) : *Échanges exo lingues via internet et appropriation des langues-cultures*, Revue linguistique et didactique des langues LIDIL n°37, ELLUG, Grenoble, 2007.

Délégation générale à la langue française et aux langues de France/*Les politiques des langues en Europe*, Paris, 2007, 190 p.

Demorgon, Jacques : *Complexité des cultures et de l'interculturel*, 2^e édition, Paris, Anthropos, 2000.

De Salins, Geneviève-Dominique : *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, éditions Didier, Paris, 1992, 223 p.

Desjeux, Dominique, ZHEN, L (dir) : {Chine-France. *Approches interculturelles en économie, littérature, philosophie et sciences humaines. Dialogue entre les cultures*, Paris, Lharmattan, 2000.

Dollinger, Philippe, Oberle, Raymand : *L'histoire de l'Alsace*, éditions SAEP, Colmar, 1985, 224 p.

Fondation Jean Monnet pour l'Europe : *La Regio Basiliensis*, Lausanne, 1991, 273 p.

Forestal, Chantal (dir. Publ.) : *Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures*, éditions Didier Erudition Klincksieck, Paris, 2008.

- Hagege, Claude : *L'enfant aux deux langues*, Editions Odile Jacob, Paris, 1996.
- Hannoun, Hubert : *L'intégration des cultures*, éditions Lharmattan, Paris, 2008, 107 p.
- Hoffet, Frédéric : *La psychanalyse de l'Alsace*, éditions Alsatia, Guebwiller, 1994, 236 p.
- Lefort, Bernard : *Le Rhin, Mémoires d'Europe*, éditions Mercure de France, Paris, 1992, 267 p.
- Mattelart, Armand : *Diversité culturelle et mondialisation*, éditions La découverte, Paris, 2009, 122 p.
- Maurer, Marie-Thérèse : *La pensée européenne dans la Regio Basiliensis au XIXe siècle*, éditions Septentrion, Paris, 1997.
- Puren, Christian, Bertocchini, Paola, Constanzo, Edwige : *"Se former en didactique des langues"*, Editions Ellipses, Paris, 1998, 206 p.
- Richterich, René, Chancerel, Jean-Louis : *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, éditions Hatier, Paris, 1995, 153 p.
- Sittler, Lucien : *L'Alsace Terre d'histoire*, éditions Alsatia, Guebwiller, 1994, 372 p.
- Tardif, J : *Pour un enseignement stratégique*, Les éditions Logiques, Montréal, 1992.
- Theblemont-Dollet, Sylvie : *Art, médiation et inter culturalité*, Nancy, PUN, 2008.
- Vicari, Eros : *L'histoire de la littérature en Alsace*, éditions de la Nuée Bleue, Strasbourg, 1985, 317 p.

Xème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
«Interculturalité en espagnol de spécialité»
Organisée par le Centre de Recherche LCE (Langues et Cultures Européennes)
Université de Lyon II - France
21, 22 et 23 juin 2012

Anna SULAI CAPPONI: "Análisis del lenguaje publicitario y propuesta de estrategias didácticas para la formación de traductores del mensaje publicitario"

Università degli Studi di Perugia, Italia
anazulay@virgilio.it

RESUMEN: El mensaje publicitario es una forma de comunicación compuesta por varios códigos comunicativos. En consecuencia, la traducción publicitaria debe resolver varias problemáticas tanto lingüísticas como culturales. El lenguaje publicitario usa estrategias lingüísticas necesarias para persuadir y para llamar la atención de los receptores. La estructura del anuncio publicitario es muy compleja dado que comprende varios niveles que van del lingüístico al icónico, al sonoro. El código lingüístico, para la formación del eslogan, utiliza todos los recursos estilísticos y necesita oraciones imperativas, exclamativas, interrogativas, enunciativas, dubitativas, de posibilidad, etc. Dado que las oraciones persiguen un objetivo publicitario, el estudio de las mismas no puede abordarse únicamente desde el punto de vista sintáctico, sino que precisa la comprensión del rol que cada una de ellas desempeña en ámbito publicitario. Además del hecho puramente gramatical tenemos que tomar en consideración otros elementos como el pragmático, que contempla los factores extra-lingüísticos que configuran el acto comunicativo, el *topos* como regla que se supone comúnmente admitida, la función retórica que toca la emotividad y atrae la atención, la semiótica tanto lingüística como visiva o gestual, así como el nivel semiológico que traduce de manera narrativa los valores, deseos y razones que impulsan los consumidores a comprar. Al traducir el texto publicitario hay que considerar también las apelaciones racionales, emocionales y morales que pueden variar de país a país. Es necesario, pues, proponer una adecuada enseñanza para formar profesionales capaces de codificar las finalidades comerciales y sus consecuencias sociales y culturales.

PALABRAS CLAVE: Traducción, formación de traductores, publicidad, español con fines específicos.

RÉSUMÉ : Le message publicitaire est une forme de communication réunissant des codes divers. C'est pour cette raison que la traduction publicitaire doit faire face à différentes problématiques, aussi bien linguistiques que culturelles. Le langage de la publicité se sert des stratégies linguistiques nécessaires pour persuader et attirer l'attention des récepteurs. La structure d'une annonce publicitaire est très complexe car elle intègre plusieurs niveaux : la langue, les images et les sons. Dans la construction du slogan, le code linguistique utilise toutes les figures de style et fait intervenir des phrases de toute nature: impératives, exclamatives, interrogatives, énonciatives, de doute, d'hypothèse, etc. Étant donné le but publicitaire de ces phrases, leur étude ne peut se restreindre à la seule perspective syntaxique : il exige de comprendre le rôle joué par toutes et chacune de ces phrases dans le domaine précis de la publicité. Il ne suffit donc de prendre en compte uniquement le côté grammatical ; il faut également considérer d'autres aspects tels que le pragmatisme en ce qu'il analyse les facteurs extralinguistiques intervenant dans la communication, le *topos* en tant que règle normalement acceptée, la fonction rhétorique concernant l'émotivité et la captation de l'attention, la sémiotique linguistique, visuelle ou gestuelle, ainsi que le niveau sémiologique qui transpose en des mots les valeurs, désirs et motifs poussant les consommateurs à acheter. Dans la traduction du texte publicitaire, il faut également tenir compte des références rationnelles, émotionnelles ou morales, variables selon le pays. Il est donc indispensable de proposer des études adaptées pour la formation de professionnels capables de coder les différents objectifs commerciaux ainsi que leurs conséquences sociales et culturelles.

MOTS-CLÉS : Traduction, formation des traducteurs, publicité, espagnol pour objectifs spécifiques.

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación, en general, es un acto social, pero el proceso comunicativo publicitario es unilateral, o sea no pretende obtener respuesta verbal, sino que tiene como objetivo persuadir a los receptores a la consumición de un producto, influyendo en su conducta. El destinatario, pues, no toma parte en la comunicación sino que es su elemento determinante. Los instrumentos que emplea son muchos: la imagen, el sonido, los colores, los gestos, la fotografía, el elemento utópico, lúdico, narrativo, práctico... así como variado es el medio con el cual se envía el mensaje: spot televisivo, radiofónico, anuncio en periódico, cartel, Internet... El mensaje publicitario puede tener o no eslogan o texto. La publicidad tiene que captar la atención del destinatario, prometer un beneficio alcanzable, exponiendo de manera clara las ideas para que sean comprendidas inmediatamente de modo que la marca se quede en la memoria. (Duro Moreno, 2001). Claro está que para alcanzar todos estos objetivos el lenguaje publicitario precisa una atención y un estudio para interesar tanto la sensibilidad y las emociones como la esfera racional y lógica.

La expansión tecnológica, la liberalización del comercio, el intercambio comercial, el crecimiento de las relaciones internacionales, han hecho que las empresas empezaran una expansión y crecimiento del mercado a nivel internacional, debido a la necesidad de supervivir en un mundo cada día más global. Consecuentemente sus estrategias de comercialización deben tener en cuenta la necesidad de comunicar con mercados extranjeros (Corbacho Valencia, 2010).

Sin embargo, el producto no siempre está destinado a un público universal, a veces el producto que nace para una comercialización local trasciende las fronteras y necesita una consecuente transformación de la campaña publicitaria para cautivar a la nueva población de referencia.

2. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

2.1. El anuncio escrito

El lenguaje de la publicidad, pues, abarca elementos verbales, no verbales, visuales, auditivos, utiliza medios gráficos, musicales, sensoriales, textuales, culturales, etc. En efecto la publicidad puede presentarse con o sin elemento verbal escrito. Cuando encontramos un anuncio escrito este puede ser un eslogan o un texto. Una de las características fundamentales del eslogan es su brevedad puesto que ello favorece la memorización: puede ser un aforismo, una sentencia, una máxima referida al producto, lo importante es que tenga en cuenta la economía del lenguaje, dando prioridad a los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios. El texto publicitario se compone de un lenguaje especial y usa estrategias lingüísticas que lo caracterizan. Se sirve de juegos de palabras, refranes, recursos aptos a la memorización como rima, asonancia, repetición, onomatopeya. Tiene la capacidad de comprometer desde el punto de vista estético y emotivo trámite la imagen, de seguir el paso de la música con el ritmo de las palabras. Desempeña una función didascálica con respecto a la imagen. Es capaz de crear neologismos o de dar sentido nuevo a palabras antiguas, inserta términos extranjeros...

En el acto de traducir el texto publicitario o el eslogan no podemos prescindir de tantos elementos y necesitamos considerar la traducción publicitaria como un mundo aparte, sobre el cual reflexionar. El acto comunicativo publicitario se puede meditar desde varios puntos de vista que van del sociológico al antropológico, del psicológico al económico, puede ser objeto de estudio de marketing así como humanístico-cultural.

Así pues, cuando se traduce un texto que toca y pertenece a tantas disciplinas queda claro que la técnica de traducción que tradicionalmente se enseñaba en las clases de lenguas

extranjeras requiere cierta revisión. Para preparar a una clase de traductores que va a operar en el mercado de hoy será imprescindible impartir aquellas lecciones referidas a la traducción del eslogan o del texto publicitario en un enfoque de lenguajes específicos.

Al presentar una lección, o mejor dicho un ciclo de lecciones, sobre el ámbito publicitario, será necesario presentar aquellos elementos comunes y universales que han trazado la historia de la publicidad, evidenciando aquellos cambios que el advenimiento de las nuevas tecnologías ha aportado.

El segundo paso será el de presentar las diferencias de comunicación publicitaria a nivel local y global. La apertura de las fronteras económicas, los cambios políticos del último siglo, la globalización han hecho que las marcas adopten una forma de publicidad internacional ya en el momento del lanzamiento de un producto en el mercado. O, como ya hemos dicho, algunos productos locales tienen la exigencia económica de expandirse a nivel internacional.

El estudio de los cambios necesarios para la comercialización del producto fuera del país en que nace será oportuno para la comprensión de aquellos elementos que componen el lenguaje publicitario que no sólo comprende el componente verbal sino una serie de elementos que prescinden de lo puramente lingüístico.

2.2. Funciones lingüísticas

Efectivamente las estrategias lingüísticas comprenden un repertorio importante.

Al estudiante se le debe presentar primero un esquema para individualizar los elementos de la comunicación:

EMISOR	RECEPTOR	MENSAJE	CANAL	CÓDIGO	REFERENTE
--------	----------	---------	-------	--------	-----------

Esto para individualizar con qué medios la publicidad emite el mensaje y a qué público está dirigido:

- El emisor transmite el mensaje a través de un canal;
- El receptor es quien recibe el mensaje;
- El mensaje representa la parte más estratégica del anuncio publicitario porque debe persuadir y no sólo informar;
- El canal puede ser personal, abreviando la distancia entre fuente y destinatario, o interpersonal, utilizando eventos, ambientes, situaciones positivas para el consumidor, o empleando canales de masas como revistas, televisión, radio, etc...;
- El código es una agrupación de signos que el emisor ordena y transforma para transmitir cierto sentido al receptor;
- El referente es individuado por los expertos de marketing que estudian las tendencias y los gustos del *target* de referencia al cual el destinatario anhela (Burrelli, 2006).

Una vez establecidos los elementos de la comunicación es necesario individualizar factores y funciones de la comunicación verbal según las indicaciones de Roman Jakobson y que aplicamos al lenguaje publicitario (Volli, 2004) según el siguiente esquema:

Factor s/ Jakobson	Lenguaje publicitario	Función lingüística	Objetivo
Hablante	Emisor	Emotiva o expresiva	Capacidad de expresarse
Oyente	Destinatario	Conativa	Tiene como objeto principal producir efectos sobre los receptores
Contexto	Contexto de referencia	Referencial	Pone el mensaje en relación con el mundo
Mensaje	Mensaje	Poética	A causa de su composición
Código	Código	Metalingüística	Determina la relación entre interlocutores
Contacto	Canal	Fática	Mantiene el contacto entre emisor y receptor

Tabla 1. Comunicación verbal aplicada al lenguaje publicitario

Para alcanzar estos objetivos en el anuncio publicitario, eslogan o texto, se utilizan determinados recursos lingüísticos.

La función emotiva o expresiva se consigue mediante varios recursos: empleo de frases claras en donde tanto el verbo como el pronombre personal aparece en primera persona singular; uso de verbos en forma impersonal; verbos de opinión para dar claridad a la función expresiva o supresión de los mismos para conferir mayor objetividad; sustantivos, adjetivos y adverbios valorativos; oraciones exclamativas e interrogativas; diminutivos afectivos; interjecciones.

La función conativa emplea interrogaciones retóricas, plural inclusivo para hacer partícipe al lector; la segunda persona singular; oraciones imperativas y exclamativas; perífrasis de obligación.

La función referencial emplea el modo indicativo y la tercera persona singular; citas para dar rigor objetivo; transmite información objetiva de la realidad extralingüística.

La función poética emplea adjetivación abundante; léxico connotativo; recursos retóricos; figuras estilísticas; juego de palabras.

La función metalingüística se centra en el código; va a la búsqueda de sinónimos, juegos de palabras en cuanto:

Suelen desviar la atención de los hablantes oyentes hacia el carácter lúdico del acto de habla; acto de habla con fines no propiamente "informativos", al servicio unas veces de la función poética o de la voluntad de estilo del autor; de la simple connotación ingeniosa, otras; de la expresividad en la interacción, de la función lúdica o de una mayor eficacia comunicativa para con el receptor, etc. [...] insertando reflexión metalingüística en un proceso comunicativo (Vigara Tauste, 2006).

La función fática utiliza frases cortas estereotipadas, fórmulas de cortesía; redundancia y previsibilidad; enlaces coloquiales; estimulantes conversacionales; formas rituales de establecer la comunicación y de mantener el contacto.

La definición de las funciones del lenguaje y los recursos lingüísticos utilizados para expresarlas así como el conocimiento de los recursos estilísticos, abundantemente utilizados en el anuncio publicitario, son preliminares imprescindibles para cimentarse en la traducción.

Los recursos estilísticos o figuras retóricas consisten en una desviación del uso normal del lenguaje con el fin de conseguir un efecto estilístico. Típicos de la función poética del lenguaje y propios de los textos literarios, sobre todo de la poesía, también aparecen en otro tipo de textos como en el lenguaje publicitario en donde abundan. Se emplean para embellecer la expresión, dar al lenguaje eficacia para seducir, conmover, maravillar, persuadir...

Los recursos utilizados son muchos: comparación, personificación, hipérbole, sinécdoque, metáfora... y representan un punto no fácil para el estudiante el cual está acostumbrado a usarlo, pero menos a identificarlos. Consecuentemente un análisis atento y un estudio profundizado son preliminares a su traducción. En el momento de presentar la traducción de estas figuras será necesario aclarar la imposibilidad del trasvase lingüístico en cuanto vamos a tocar muchos de aquellos elementos que forman parte de la peculiaridad del lenguaje publicitario. Con respeto a la traducción de la metáfora, como ejemplo, tomamos las palabras de Velasco Sacristán:

... ni desde los Estudios de Traducción, ni desde los estudios del discurso publicitario, ni desde el estudio de la traducción publicitaria, ni desde los estudios de figuras retóricas en el discurso publicitario se alcanza a llenar todas las lagunas

que es preciso llenar a la hora de abordar el estudio de la traducción de la metáfora en el discurso publicitario que se ha de abordar, en nuestra opinión, desde una perspectiva figuralista y descriptiva. Se echa en falta una visión integrada de la metáfora que alcance a explicar la metáfora en sus múltiples facetas en el discurso publicitario a nivel discursivo (más concretamente semiótico), cognitivo y pragmático y su trasvase interlingüístico a otras lenguas y culturas (Velasco Sacristán, 2008: 228).

2.3. Elemento sintáctico

Desde el punto de vista sintáctico las oraciones que los estudiantes destacan y observan para su traducción requieren una valoración más porque adquieren una significación adjunta cuando empleadas en el lenguaje publicitario. Cuando traducimos las oraciones el alumno debe ser consciente del valor añadido para poderlo luego reproducir en la lengua meta. Tomamos en consideración, entonces, varias oraciones para destacar su rol en el ámbito publicitario:

- Las causales vienen empleadas para llevar al receptor a comprar el producto dado que trata de presentar las razones y motivos por el cual se hace necesaria su adquisición;
- Las finales sirven para mostrar los beneficios que tal adquisición va a aportar;
- Las condicionales, las del grupo llamado real y usadas en su construcción de indicativo, presentando un hecho verdadero influyen en la disposición del receptor a la compra del producto según su intrínseca intencionalidad persuasiva;
- Las concesivas, escasamente usadas en el mensaje publicitario por la limitación de su natura, encuentran largo empleo en las formulas reduplicativas con relativo (haga lo que haga) reflejando, además, una estructura muy usada en el lenguaje coloquial;
- Las consecutivas muestran el efecto y la consecuencia de la obtención del producto;
- Las comparativas son de entre las más usadas en el campo publicitario en cuanto fórmulas por excelencia de persuasión.
 - Las de superioridad sirven para hacer prevalecer el propio producto en comparación a otros;
 - las de igualdad se emplean para mostrar las calidades del bien en relación con situaciones agradables;
 - las de inferioridad muestran como el producto no contiene elementos negativos;
- Las construcciones superlativas exaltan las calidades del producto;
- Las oraciones de relativo extienden el valor del adjetivo para dar más información e introduciendo al antecedente fortalece la relación con el producto que se muestra como realidad visible.
- ❖ Los verbos predilectos por el anuncio publicitario son los que están vueltos hacia el presente inmediato y el futuro.
- ❖ Los modos verbales son los que se refieren a lo real, como el indicativo, o que empujan a la persuasión, como el imperativo, mientras que el subjuntivo no pertenece a este tipo de escritura por su carácter supositivo.

3. ELEMENTOS CULTURALES

3.1. Topos

Por *topos* entendemos una regla comúnmente admitida, una idea plausible que le parece bien a la mayoría, un concepto de dominio público sobre cuestiones generales. Este compendio de códigos culturales viene a representar un modelo de la sociedad a las cuales la publicidad quiere dirigirse. Al traducir un *topos* puede ocurrir que el impacto con la sociedad meta vaya

reduciéndose o, inclusive, a tocar unas cuerdas culturales que no percibe o acepta símil criterio. La publicidad funciona como un mirador de la sociedad que primero la estudia y comprende para luego influir sobre la percepción misma de la realidad. Crea prejuicios y necesidades, interviene en los hábitos sociales y los gestos, influye sobre el habla hasta llegar a crear una lengua artificial, entra en los modelos sociales y de vida, a veces contribuye a la mayor tolerancia frente a las minorías. Eso conlleva otra realidad, o sea que la publicidad tiene que estar al paso con los cambios de la sociedad. El alumno debe comprender que la traducción de la publicidad no puede limitarse al simple traslado de las palabras porque existe el riesgo de efectuar una traducción que en el texto meta no tenga el mismo significado que tenía en el texto original hasta llegar al punto que puede transmitir significados inaceptables o ridículos para la cultura de llegada. A veces, entre las estrategias de adaptación cultural y situacional del mensaje, se puede llegar al extremo de crear un spot completamente diferente con respeto al original.

3.2. Pragmática y Semiótica

La pragmática toma en consideración aquellos elementos extralingüísticos que configuran el acto comunicativo, elementos estos que resultan centrales cuando hablamos de publicidad:

No podrían dejarse de lado conceptos tomados desde el pragmatismo como son el de "significado de un mensaje" y el de "adecuación" para entender esta relación entre publicidad y pragmatismo, ya que un mensaje sólo tiene significado cuando puede determinarse qué conducta es la adecuada para producirlo, cuando nos da herramientas para organizar nuestra experiencia futura, cuando tiene consecuencias prácticas; es decir, una idea tiene significado si modifica la experiencia; así también, retomando el concepto de adecuación, éste puede ser definido como un proceso de conducción de una idea presente y un término práctico en el futuro, por lo que la publicidad, así vista, va a reducir lo verdadero a lo útil (Gómez Reyes, 2008: 94).

Hay que orientar al alumno hacia una visión que va más allá del puro elemento lingüístico e invitarlo a la visualización de los elementos pragmáticos y de sus movimientos en los ámbitos locales. La no coincidencia de caracteres de persuasión, cooperación, cortesía incitan a la búsqueda de soluciones traductivas estratégicas.

De igual forma la semiótica tanto lingüística como visiva o gestual traduce de manera narrativa los valores, deseos y razones que impulsan a los consumidores a comprar. La publicidad asocia la imagen al concepto y al sentimiento y el alumno debe aprender la actitud de reconocer la teoría semiótica en la señal publicitaria que puede referirse tanto al producto como al acto de consumir y a sus consecuencias.

3.4. Los medios

Los medios publicitarios son los canales utilizados para promover la venta de un producto. Los medios principales de la publicidad son la televisión, el manifiesto, la prensa, la radio e Internet, además de otros medios publicitarios alternativos como ferias, campañas de degustación, llaveros, etc... Cada traducción variará en base a las características de los medios de comunicación.

Se puede establecer una clasificación de dichos medios según su especificidad, dividiéndolos en medios de comunicación de masas y medios específicamente publicitarios.

4. TRADUCCIÓN Y ADAPTACIÓN

A diferencia de los textos literarios en la traducción de la publicidad no es importante la fidelidad al original, sino los efectos que produce el mensaje. Por eso, la mayoría de los estudiosos (Vald e Rodr iguez, 2004) est an de acuerdo en afirmar que lo que se hace es una traducción de significados y no de palabras, pues una adaptación del texto original en favor del texto meta. Hay casos en que la publicidad promociona una marca o un producto que se conoce internacionalmente y los modelos ling u sticos se adaptan culturalmente en el país en donde se va emitir, pero, a veces, el público que recibe el mensaje no logra identificarse con la publicidad de modo que será imprescindible una adaptación escrita que supere las barreras ling u sticas, culturales, regionales, religiosas, éticas, etc...

Al estudiante se le ense ar , entonces, el estudio y respeto del aspecto social, cultural, de los códigos, reglas, costumbres y de las normativas y políticas de los diferentes países a los cuales el anuncio publicitario est  destinado. El traductor tiene que enfrentar también las restricciones legales, las políticas ling u sticas, las normas sobre el sexo, los códigos éticos y deontológicos. No todas las leyes est n compartidas a nivel global y en cada país rigen reglas y restricciones específicas.

En lo que concierne la traducción del eslogan podemos destacar cuatro técnicas traductivas: la traducción literal, cuando las lenguas de origen y meta son parecidas; la reconstrucción parcial, cuando se pierde parcialmente el significado; la sustitución, cuando nos encontramos frente a una inadecuación cultural; no traducción, cuando se elabora un anuncio en una lengua internacional y esta se usa en cualquier país (Bueno García, 2000).

El eslogan necesita satisfacer sus características que son la de ser corto para facilitar la memorización, brillante, simple, creíble, inconfundible por eso utiliza estrategias aptas a la memorización y atención como la humorística, polémica, provocadora... el cuerpo del texto, en cambio, representa la parte más larga del anuncio publicitario porque describe detalladamente el producto en sus características, ventajas, uso, función... en este caso las estrategias utilizadas son las de añadir información o remplazar términos cuando no apropiados a los del texto original, se pueden utilizar términos diferentes cuando la palabra se deriva de la marca y se relaciona con conceptos culturales que no existen en el lugar en donde se emite la publicidad. A veces es necesario, incluso, cambiar la imagen o crear palabras diferentes.

Es necesario evitar la traducción de la marca para evitar desconfianza o vacilación a menos que se reconozca también en su traducción o pronunciación, o evoque palabras de significado diferente o con referencias desconvenientes.

Cuando la publicidad nace en una óptica internacional el marketing transnacional tiende a transmitir un mensaje a comunidades distintas pero que comparten el mismo idioma. Este es el caso, por ejemplo, de España y Latinoamérica. Es verdad que estos países comparten la misma lengua pero viven realidades ling u sticas complejas no obstante la labor de las Academias de la Lengua y el mensaje no siempre llega del mismo modo. Hay compañías globalizadas que presentan la publicidad del mismo producto en los países de habla española, pero cambian el texto, ya por su variedad ling u stica ya por su cambio cultural.

5. CONCLUSIÓN

Para formar profesionales capaces de codificar las finalidades comerciales y sus consecuencias sociales y culturales es necesario comprender la modificación que el traductor debe efectuar al aproximarse al texto publicitario. Más allá del componente puramente ling u stico el traductor de publicidad debe ajustarse a las demandas que plantean los

contactos interculturales actuales y las exigencias del mercado. Debe comprender la variación de los mecanismos de persuasión de cada cultura y adoptar una visión que englobe todos los códigos que configuran un mensaje así como tomar en consideración las apelaciones racionales, emocionales y morales que pueden variar de país a país. No puede limitarse a ejecutar una transferencia lingüística sin preocuparse de cuestiones como el formato de los documentos o el soporte informático de los mismos. Resulta imprescindible recurrir a la interdisciplinariedad como enfoque para el análisis de actos comunicativos y examinar la concomitancia de la teoría de la traducción con el marketing. En la formación de los traductores debemos incluir módulos que favorezcan sus competencias culturales, discursivas y textuales para expandir el concepto de traducción y abarcar todos los aspectos de la comunicación transcultural.

6. BIBLIOGRAFÍA

Bueno García A. (2000): "Publicidad y Traducción", *Monográfico de la Revista Hermeneus*, 2, Soria: Colección Verteré.

Burrelli A, y Aiello G. y Guercini S. (2006): *Marketing per il governo d'impresa*, Torino: G. Giappichelli Editore.

Corbacho Valencia J. M. (2010): "De la estandarización a la adaptación en la publicidad internacional. Revisión teórica del debate", *Zer*, 28, 15: 181-196.

De Pedro Ricoy R. (2007): "Las estrategias de internacionalización en la traducción publicitaria", en *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 2: 7-16.

Duro Moreno M. (2001): *Traducir publicidad, o el arte de pasar hambre*, Albolote: Editorial Comares.

Gómez Reyes Y. I. (2008): "La publicidad desde un enfoque pragmático", *Revista de Antropología Experimental*, 8, 7, Universidad de Jaén (España): 91-96.

Robles Ávila S. (2005) "Sintaxis publicitaria II (lo oracional)", en M. V. Romero (ed.), *Lenguaje publicitario. La seducción permanente*, Barcelona: Ariel.

Robles Ávila, S. (2004): "La publicidad o el arte de persuadir con la palabra: claves lingüísticas y aplicaciones didácticas en ele", en H. Perdiguero y A. Álvarez (eds.) Edición Servicio de publicaciones Universidad de Burgos, *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, XIV Congreso Internacional de ASELE*,: 512-524.

Valdés Rodríguez C. (2004): *La traducción publicitaria: comunicación y cultura*, Universitat de Valencia.

Velasco Sacristán M. S. (2008): "Factores que inciden en el trasvase interlingüístico de la metáfora en el discurso publicitario", *Odisea*, 9: 221-240.

Vigara Tauste A. M. (1994): "Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros", en S. Montesa Peydro y A. Garrido Moraga (eds), *II Congreso Nacional de ASELE Español para Extranjeros: Didáctica e Investigación*. Málaga: 299-312.

Vigara Tauste A. M. (2006): *Función metalingüística y uso del lenguaje*, <http://www.ucm.es/info/especulo/numero9/fmetalin.html> [Consulta: 10 de septiembre de 2012]. Publicado previamente en *Epos*, 8 (1992): 123-141.

Volli U. (2004): *Semiotica della pubblicità*, Bari: Laterza.

Xème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
(Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
«Interculturalité en espagnol de spécialité»
Organisée par le Centre de Recherche LCE (Langues et Cultures Européennes)
Université de Lyon II - France
21, 22 et 23 juin 2012

Marcelo TANO: "El tratamiento de la competencia cultural en un curso de EFE"

École Nationale d'Ingénieurs de Metz, France
tano@enim.fr

RESUMEN: El objetivo de este artículo es mostrar que conocer un idioma supone ineludiblemente la familiarización con su(s) cultura(s) y que un curso de Español para Fines Específicos no puede concebirse sin incluir contenidos culturales. Después de pasar revista a ciertas tendencias que justifican la inclusión de objetivos culturales en nuestros programas, reflexionaremos sobre algunos conceptos subyacentes a la noción de competencia cultural en la situación de enseñanza-aprendizaje. Analizaremos referencias teóricas intentando dar respuesta a ciertos interrogantes de los profesores que tienen que impartir este tipo de contenidos según lo estipulado por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. A continuación, propondremos un modelo de tratamiento de la competencia cultural y trataremos de validarlo sacando, por último, algunas conclusiones.

PALABRAS CLAVE: Competencias transcultural, metacultural, intercultural, pluricultural, cocultural.

RÉSUMÉ : L'objectif de cet article est de montrer que la connaissance d'une langue implique nécessairement la familiarisation avec sa/ses culture/s et qu'un cours d'Espagnol sur Objectifs Spécifiques ne peut pas être conçu sans inclure des contenus culturels. Une fois passé en revue certaines tendances qui justifient l'intégration d'objectifs culturels dans nos programmes, nous réfléchirons sur quelques concepts sous-jacents à la notion de compétence culturelle dans la situation d'enseignement-apprentissage. Nous analyserons des références théoriques tout en essayant de trouver des réponses aux questions que se posent les enseignants qui doivent dispenser ce type de contenus selon ce qui est stipulé dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Ensuite, nous proposerons un modèle de traitement de la compétence culturelle que nous essayerons de valider pour, finalement, obtenir quelques conclusions.

MOTS CLÉS: Compétences transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et coculturelle.

1. REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA COMPETENCIA CULTURAL EN LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN EFE

1.1. Ideas preliminares sobre la competencia cultural

La relevancia de la noción de competencia comunicativa en el manejo de un idioma extranjero hace que las empresas seleccionen a su personal atendiendo a una serie de saberes operativos necesarios para gestionar con eficacia ciertos proyectos (conversar por teléfono, participar en una interacción virtual, intervenir en reuniones, hacer presentaciones delante de un grupo de colaboradores, redactar un informe, escribir mensajes varios, etc.). La adquisición de estos saberes prácticos es una reivindicación legítima de nuestros estudiantes y, para satisfacer este requerimiento, el aprendizaje en E/LE se orienta progresivamente hacia el mundo laboral.

Si el idioma que enseñamos es el del mundo profesional, conviene que lo hagamos atendiendo a la práctica de actividades relacionadas con la empresa, en el sentido lato del término. Se trata de poner al alcance de los estudiantes los elementos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para que se desenvuelvan eficazmente comunicando en el ámbito laboral. Siguiendo el razonamiento de Calvi (2003:114), se trataría de "[...] ofrecer datos y

materiales que el alumno pueda interpretar a través de su competencia sectorial, con el asesoramiento del profesor en la detección de especificidades culturales y lingüísticas”.

Muchas veces, la eficacia en el uso de un idioma extranjero depende de consideraciones más culturales que lingüísticas sobrepasando el simple carácter instrumental de la lengua. Por esa razón, el aprendizaje de idiomas matizado de aspectos culturales ayuda a que los estudiantes se formen mejor para la inserción profesional. Nos consta que los modos operativos de las sociedades actuales imponen la necesidad no sólo de conocer otras lenguas sino también de acercarse a culturas diferentes a la nuestra para desenvolvernos en una empresa ya internacionalizada. Sánchez Casado (2006:64), nos explica que

[...] las situaciones de encuentro entre culturas diferentes se han multiplicado de tal manera que los individuos se ven expuestos continuamente a contactos en los que es preciso poner a prueba, no sólo el conocimiento de la propia cultura y de la lengua y cultura de otros grupos para desenvolverse adecuadamente en los cuatro ámbitos descritos en el Marco (personal, público, profesional y educativo), sino también nuestras propias actitudes respecto a los otros. Ello exige de los hablantes un nuevo tipo de competencia que los especialistas han llamado intercultural.

La mundialización de los sistemas de comunicaciones es ya una situación sin retorno. La globalización de la producción de mercancías y servicios hace que nos movamos en una interdependencia económica que acrecienta los contactos entre personas de diferentes lenguas y culturas. Compartimos el análisis de Martínez Lafuente (2005: 10) que escribe que “la interrelación entre la economía y la industria mundiales supone la interacción y el intercambio de ideas y conocimiento entre los ciudadanos del mundo entero. Este desarrollo fomenta encuentros interculturales que deben abordarse tanto a nivel educativo como profesional [...]”

Lo que se ha dado en llamar globalización ha provocado un aumento exponencial de contactos entre culturas diferentes. Estos encuentros se materializan en actividades empresariales que sólo son posibles a través del uso adecuado de idiomas como instrumentos de comunicación y de gestión. Y para una empresa, ¿cuál sería el mejor idioma para trabajar en contextos interculturales? Por intento de simplificación de una realidad demasiado compleja, muchos dirían que ese idioma sería el inglés. No obstante, los profesionales saben que la mejor lengua, en este tejido de intercambios, sería... ¡la lengua del cliente! Hasta ahora, nunca se ha podido adoptar de manera natural un único idioma para desarrollar mercados (salvo en situaciones de imposición forzada). Tal como destaca Calvi (2003: 207): “[...] El desarrollo de unas comunicaciones y unos mercados globalizados, a diferencia de lo que cabría esperar, no ha consolidado el monopolio total del inglés, sino que ha puesto de manifiesto la necesidad de conocimientos lingüísticos más flexibles y plurales”.

Durante una interacción con extranjeros, el hecho de utilizar el idioma materno de nuestros interlocutores nos puede poner en una situación de ventaja psicológica en el sentido de que éstos tendrán mayor receptividad a nuestro mensaje por ser éste emitido en su propia lengua. Existe entonces una necesidad pragmática de preparar a ejecutivos que dominen la lengua del cliente y, en el mundo hispánico, esos clientes representarían más de 400 millones de consumidores potenciales a los que deberíamos informar, persuadir, convencer. Esto puede ser realizado en lengua castellana si éste es el idioma materno de nuestros clientes.

Ahora bien, desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, lo que no queda muy claro es qué variantes, qué modelo de locutor deberíamos adoptar para enseñar en el aula. ¿El del hablante catalán de castellano, el del hablante andaluz o el del hablante mexicano o argentino? Desde una perspectiva cultural, deberíamos adoptar todos los modelos que sean

posibles y útiles para alcanzar nuestro objetivo, sabiendo que al escoger tal o cual estándar de lengua estamos, al mismo tiempo, eligiendo desarrollar ciertas particularidades culturales.

Cuando las particularidades de la cultura-meta son desconocidas, es normal que, durante un encuentro con el otro, se experimente una cierta perplejidad. A la hora de trabajar con colegas de origen foráneo, muchos profesionales que ya dominan la gramática y la fonética de un idioma extranjero se dan de bruces contra una cultura que no comprenden, que no han aprendido a interpretar porque nunca han sido preparados para ello. Por eso, hay que prepararse para disminuir el grado de inseguridad ante una cultura que nos es extraña. Según Aguirre Beltrán (2000:39),

Cuando se trata de establecer una comunicación intercultural –como es el caso de la relación laboral internacional–, no basta comunicarse en una misma lengua, no basta con aprender un sistema de signos, sino que hay que aprender los significados culturales de esos signos. Se dan circunstancias en las que, aun utilizando la misma lengua, no se produce la comunicación debido a una serie de factores (gestos, miradas, indumentaria, contactos, actitudes, perfume) que generan rechazo, ambigüedad o incertidumbre.

1.2. Conceptos subyacentes a la noción de competencia cultural en la enseñanza-aprendizaje de idiomas

Todo usuario de una lengua extranjera se acercará mejor a las particularidades de la cultura-meta a medida que vaya desarrollando ciertas capacidades operacionales de índole cultural y adquiriendo ciertos “saberes” que pueden llegar a ser determinantes a la hora de comunicar eficientemente con interlocutores extranjeros. Basándonos en el desarrollo de Fernández-Conde Rodríguez (2004:73), hemos de admitir que existen básicamente tres saberes:

- *Saber ser*: cualidades que nos dan seguridad en nosotros mismos.
- *Saber estar*: normas, actitudes y costumbres sociales que facilitan la convivencia.
- *Saber hacer*: capacidad para desempeñar nuestra labor profesional de manera eficaz y rigurosa.

Detrás de estos saberes operativos se encuentra un sinnúmero de datos generales que van creando un sistema de referencias. Así, conocer la estructuración del tiempo y el espacio, la relación con el cuerpo (alimentación, ropa, relaciones amorosas), los gestos característicos, los hechos históricos y sociales, la situación geopolítica, la evolución de las instituciones, el peso de las tradiciones de la comunidad meta, son datos que deben formar parte de un bagaje formativo que permita identificar y comprender el funcionamiento de las prácticas culturales.

Ahora bien, disponer de los saberes operativos mencionados más arriba significa conocer las conductas que se consideran adecuadas según las situaciones de comunicación que tengamos que afrontar. En contextos profesionales, el éxito en una misión concreta (negociación, representación institucional, vídeo conferencia, entrevista de trabajo, etc.) puede depender mucho de convenciones pragmáticas que subyacen al mismo idioma. Desde un punto de vista práctico, nos interesa saber qué medidas permiten ampliar cada uno de estos tres saberes.

Para desarrollar los componentes “saber ser” y “saber estar”, hay que adoptar comportamientos que ayuden a establecer relaciones con personas de otras culturas tendiendo a una actitud crítica que permita descubrir el modo en que se construye la realidad ajena. También hay que estimular la curiosidad intelectual y tener una actitud entusiasta ante lo desconocido identificando temas conflictivos y tabúes culturales.

Desarrollar el componente “saber hacer” significa emplear el sistema de referencias culturales explícito e implícito. Esta competencia integradora, que aglutina conocimientos y actitudes en situaciones específicas de contacto intercultural, desarrolla ciertas habilidades útiles para trabajar con los demás como, por ejemplo, tratar los datos según el contexto y la situación de la interlocución, saber actuar y reaccionar en situaciones de comunicación imprevisibles, participando en intercambios comunicativos de manera constructiva y, sobre todo, dominando el metalenguaje (etnia, nacionalidad, clase social, estatus en la empresa, etc.).

No es de extrañar que los factores culturales ocupen un lugar dominante en las actuales reflexiones sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras y el español no escapa a esta tendencia. Desde la perspectiva de la enseñanza, el componente cultural deja de ser un elemento decorativo. Conocer la gramática y el vocabulario de un idioma extranjero dejando de lado aspectos de uso no es suficiente para asegurar un auténtico desarrollo de capacidades comunicativas. El conocimiento del lenguaje es sólo una parte de todo el saber necesario para comunicarnos. Así, el componente cultural se transforma en un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para entendernos unos a otros, además de la lengua, apelamos a nuestra experiencia previa, a nuestras intenciones, a nuestras capacidades de procesamiento cognitivo, a muchos factores extralingüísticos (pragmáticos, contextuales, sociales, etc.) que determinan el uso del lenguaje en cada situación.

El desarrollo de la competencia cultural depende de ciertos requisitos. Por un lado, creemos importante desarrollar la capacidad del estudiante para entender los modos en que un idioma se utiliza en contextos socioculturales concretos y para establecer lazos entre su propia cultura y otras, explicando la diferencia y, fundamentalmente, aceptando esa diferencia. Por otro lado, poco se puede adquirir en el aula si no existe la capacidad del docente para mediar entre la cultura del aprendiente y la cultura meta. De ahí la importancia de la formación metodológica que todo profesor debe recibir para elaborar materiales o, en su defecto, para elegir bien aquellos que constituirán la base sobre la cual los alumnos irán edificando sus reflexiones culturales.

Por lo que respecta a la adquisición de habilidades, sabemos que hay factores que influyen en el desarrollo de la competencia intercultural. Según Sánchez Casado (2006: 84), existirían tres factores determinantes: el cognitivo (relacionado con el conocimiento), el motivacional (que mucho tiene que ver con el interés) y el conductual (respectivo a lo que se hace, a las acciones observables). Los docentes de idiomas debemos tener en cuenta estos factores tratando de indagar en cómo transmitir conocimientos de orden cultural, en cómo despertar la motivación de nuestro alumnado por comprender la alteridad y, mejor aún, aceptarla. Cuando la dimensión sociocultural forma parte de una propuesta pedagógica, es común lograr el desarrollo de actitudes positivas en nuestros alumnos, reflexionando sobre la propia cultura y erradicando prejuicios sobre la cultura extranjera. Los programas de enseñanza que se fijan abiertamente objetivos culturales hacen adquirir un suficiente conocimiento de la lengua y de la cultura para que ese discernimiento actúe, en muchos casos, como amortiguador del choque cultural. Así, no solamente la curiosidad y empatía ante distintas culturas desarrollará una conciencia intercultural sino también que el distanciamiento crítico de la cultura propia facilitará la prevención o erradicación de la xenofobia. Adherimos al planteamiento de Tudela Capdevila y Puertas (2006: 2) que consideran que el estudiante

[...] deberá estar preparado y armado de ciertas herramientas que le permitan descifrar códigos interculturales nuevos, códigos que entrarán en el aula de la mano de los alumnos y del profesor [...]. En su condición de individuo competente pluricultural, el aprendiente tiene que incorporar a su propio mundo de referencias vitales las coordenadas de la cultura meta a la que accede.

El tratamiento pedagógico que hagamos de la dimensión sociocultural desarrollará ciertas habilidades. El usuario culturalmente competente va adquiriendo destrezas que ayudan a

interpretar significados, creencias y prácticas de la cultura meta a través de un análisis comparativo de las similitudes y diferencias entre culturas. En pocas palabras, se trata de habilidades para desenvolverse de forma adecuada en situaciones comunicativas interculturales. La capacidad para ser mediador entre personas de distintas culturas es, hoy por hoy, un rasgo muy apreciado en profesionales que deban ejercer en contextos plurilingües y multiculturales. Si pretendemos formar a nuestros alumnos para la inserción profesional, no podemos dejar de lado en nuestra enseñanza ciertas consideraciones socioculturales del idioma. Como apunta Paricio Tato (2005: 134):

[...] Los aspectos socioculturales pasan a convertirse en parte esencial del aprendizaje propiamente lingüístico. Esta perspectiva demanda prestar atención, a la hora de efectuar una propuesta curricular, a elementos como los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (saludos, presentaciones), las convenciones de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular (proverbios, expresiones idiomáticas), o las diferencias de registros (estilo formal, coloquial, etc.). El desarrollo de la competencia sociolingüística exige del alumnado tener conocimientos sobre la sociedad y cultura (costumbres, creencias, ritos, convenciones sociales, etc.) de la comunidad o comunidades donde se habla la lengua meta.

Existe lo que podríamos denominar un perfil ideal del usuario culturalmente competente: en general, sería una persona de mentalidad abierta que se autocontrola, que percibe la complejidad de la realidad, que evita aventurar juicios poco fundamentados y que no generaliza la actuación de un individuo a todos sus compatriotas. Al no considerar su cultura como superior, este tipo de usuario logra desembarazarse de estereotipos abusivos y simplificadores. Sánchez Casado (2006:87) explica que

[...] sin el conocimiento sobre la gente, sobre las reglas de la cultura implicada en cada caso y de las normas que rigen la comunicación; sin un conocimiento del contexto y de las expectativas que gobiernan la interacción con un miembro de otra cultura, el hablante hará atribuciones equivocadas, elegirá estrategias comunicativas incorrectas, violará las normas de etiqueta.

Este perfil de usuario ideal responde a ciertas capacidades que podríamos desarrollar desde el aula partiendo del perfil del estudiante tipo que encontramos mayoritariamente en nuestros cursos de EFE para vislumbrar mejor las medidas que podemos adoptar con el objetivo de desarrollar competencias culturales. En la inmensa mayoría de los casos, nuestro alumno es un adulto o adolescente avanzado, conocedor de las disciplinas específicas para su futura profesión, con poco tiempo para el estudio de la lengua pero interesado por la apertura cultural que el estudio de un idioma extranjero le pueda brindar.

Entonces, ¿qué prioridades deberemos establecer en el proceso de aprendizaje de EFE para acercarnos al ideal de formación de un usuario culturalmente competente? Desde nuestro punto de vista, tenemos que tener en cuenta las necesidades reales de comunicación de los estudiantes sin olvidar que el que aprende una lengua pretende usarla en contextos reales. Tomemos en consideración que la lengua no sólo es un instrumento de representación del mundo sino también una herramienta de acción. El enfoque que hace primar la acción sobre la abstracción es un rumbo sugerido desde hace años por el MCER que incita a los profesores a introducir en sus cursos materiales que desplieguen temáticas realmente representativas de la cultura meta.

La selección de actividades es, pues, una responsabilidad del docente. Al aceptar este compromiso, el profesor de EFE sabe que ciertas actividades serán más válidas que otras para desarrollar habilidades de índole cultural. Hay ejercicios que desarrollan solamente la comunicación funcional: incitan a manejar datos para resolver un problema compartiendo

información; realizándolos, el alumno logra una comprensión del significado utilitario de las formas lingüísticas. Otras tareas se orientan más a la interacción comunicativa; durante las mismas, el alumno elige la lengua adecuada para el contexto comprendiendo el significado social de las formas lingüísticas. Finalmente, existen actividades de interacción social propiamente dicha que ponen en funcionamiento toda una serie de estrategias permitiendo al alumno desarrollar una conciencia intercultural para actuar socialmente en otras culturas.

En este último contexto de trabajo en clase, la comunicación deja de ser un simple intercambio de información para constituirse en el modo en que los estudiantes descubren nuevos valores y prácticas sociales. Nos adentramos así en el campo de ciertos conocimientos pragmáticos (entre los cuales incluimos la comunicación no verbal) que facilitan la comprensión de la cultura meta más allá de los tópicos.

La enseñanza de los idiomas basada en la cultura puede hacer entonces que un hablante-mediador se vuelva competente para: reflexionar sobre intenciones ambiguas, significaciones y connotaciones en el uso de la lengua; interpretar comportamientos y usos del espacio; enfrentarse a los malentendidos utilizando estrategias verbales y no verbales; superar bloqueos y, en el mejor de los casos, resolver conflictos.

Para que exista un progreso en el desarrollo de la competencia cultural, el estudiante de un idioma extranjero debe acostumbrarse a analizar la conducta de los miembros de la cultura extranjera verificando el modo en que éstos se expresan. Lo enriquecedor de este proceso reside en el hecho de que, a partir de la interpretación de un fenómeno cultural dado, el alumno va elaborando hipótesis para llegar a conclusiones explicativas.

Desde este enfoque, el docente se transforma en un intérprete cultural. Le incumbe, por ejemplo, detectar los prejuicios de los estudiantes escuchando las presuposiciones que se expresan a través de las palabras. Una vez detectadas, debe prepararles a cuestionar valores y creencias, animarles a que pongan a prueba sus convicciones, ayudarles a desarrollar una actitud crítica sobre los temas tratados. El papel que desempeña el profesor es un papel de advertencia pues señala las posibles consecuencias de los errores que se pueden cometer durante una interacción: si el error lingüístico despierta el afán cooperativo en el interlocutor, el error cultural, en cambio, genera antipatía y hasta resentimiento. Para disminuir la frecuencia de errores en la interacción, tenemos que desarrollar la competencia cultural. En el ámbito profesional, ésta se traduce en unos conocimientos que pueden agruparse en torno a ciertas capacidades imprescindibles para participar con éxito en situaciones comunicativas.

Desde la óptica que nos preocupa, todo lo anteriormente descrito nos lleva a cuestionarnos sobre la manera de cómo debemos integrar en nuestro currículo algo tan importante como es el componente cultural en el ámbito del EFE.

2. EL TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA COMPETENCIA CULTURAL

2.1. La competencia cultural según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

La perspectiva orientada a la acción, introducida y promovida por el MCER, ha modificado sustancialmente la noción de competencia cultural en la enseñanza de idiomas. Cabe recordar que las orientaciones del MCER conceden al componente cultural un lugar muy destacado pues la dimensión cultural se encuentra desarrollada a lo largo de todo este documento de referencia. En particular, es en el capítulo V (2002: 99), dedicado a las competencias del usuario, donde se advierte la importancia dada a la adquisición de competencias generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y las competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas).

El MCER hace especial hincapié en la necesidad de adquirir conocimientos socioculturales (2002:100) ahondando en características distintivas de la cultura de las comunidades en las que se habla el idioma refiriéndose a siete ítems concretos:

- *La vida diaria* (comida y bebida, horarios, modales en la mesa, días festivos, horas y prácticas de trabajo, aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
- *Las condiciones de vida* (niveles con variaciones regionales y sociales, condiciones de la vivienda, medidas de asistencia social).
- *Las relaciones personales* (estructura social y relaciones entre sus miembros, relaciones entre sexos, estructuras familiares, relaciones entre generaciones, relaciones en situaciones de trabajo, relaciones con la Administración, relaciones de raza y comunidad, relaciones entre grupos políticos y religiosos).
- *Los valores, las creencias y las actitudes* (respecto a la clase social y a los grupos profesionales, académicos, empresariales, de trabajadores cualificados y manuales, respecto a la riqueza, la seguridad, las instituciones, la tradición y el cambio social, la historia con sus personajes y acontecimientos representativos, las minorías étnicas, la identidad nacional, los pueblos extranjeros, la política, las artes, la religión, el humor).
- *El lenguaje corporal* (convenciones que rigen el comportamiento).
- *Las convenciones sociales* (puntualidad, regalos, vestidos, aperitivos, tabúes relativos a las conversaciones, duración de la estancia, despedida).
- *El comportamiento ritual* (ceremonias y prácticas religiosas, nacimiento, matrimonio y muerte, comportamiento de los espectadores en representaciones públicas, celebraciones, festividades, bailes, etc.).

Además, el MCER nos habla, por un lado, de destrezas y habilidades prácticas (sociales, profesionales y de ocio) y, por otro lado, de destrezas y habilidades propiamente interculturales como lo son, por ejemplo (2002:102) ciertas capacidades:

- Relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- Utilizar una variedad de estrategias para establecer contactos con personas de otras culturas.
- Cumplir el papel de intermediario cultural [...] y abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- Superar relaciones estereotipadas.

Si bien es cierto que las orientaciones del MCER estimulan al docente a que reflexione sobre la cultura meta, en el sinnúmero de temas de cultura listados no quedan suficientemente aclarados los conceptos que engloban la competencia cultural propiamente dicha. La búsqueda de clarificación de nociones de índole cultural nos ha llevado a centrarnos en el análisis de un posible modelo a tener en cuenta para facilitar la tarea de programación de la enseñanza.

2.2. Propuesta de un modelo de tratamiento de la competencia cultural

El profesor de EFE que pretenda formar para la adquisición de habilidades culturales deberá analizar con lucidez los documentos que proponga poniendo real hincapié en el análisis de los componentes que engloban la competencia cultural. En el momento de programar contenidos culturales, conviene saber en detalle a qué nos estamos refiriendo cuando pretendemos desarrollar tal o cual destreza de índole cultural. Por esta razón, creemos útil referirnos al modelo analítico propuesto por Puren (2011:35) sintetizado en el siguiente cuadro⁶⁰:

⁶⁰ Ver original en anexo 1.

MODELO COMPLEJO DE COMPETENCIA CULTURAL ⁶¹

Componente	Definición	Campo	Actividades
Transcultural	Capacidad para reconocer como a su semejante a toda persona más allá de las diferencias culturales.	Valores universales humanistas	“Hablar de” reconocer
Metacultural	Capacidad para movilizar conocimientos culturales, adquiridos o nuevos, a partir de documentos auténticos.	Conocimientos	“Hablar de” parfrasear reaccionar extrapolar interpretar comparar transponer
Intercultural	Capacidad para detectar incomprensiones y errores que aparecen durante los contactos iniciales con personas de otra cultura como causa de representaciones previas e interpretaciones relacionadas con su propio referente cultural.	Representaciones	“Hablar con” descubrir comunicar
Pluricultural	Capacidad para convivir en armonía con personas de culturas totalmente o parcialmente diferentes.	Actitudes y comportamientos	“Vivir con” cohabitar
Cocultural	Capacidad para actuar eficazmente con personas totalmente o parcialmente diferentes adoptando una cultura de acción común.	Concepciones compartidas para la inserción social y la acción colectiva	“Actuar con” co-realizar hacer conjuntamente

De la información sintetizada en las anteriores tablas se desprende que la interculturalidad es solo un aspecto de la competencia cultural. Desde las configuraciones didácticas que más se aplican en la actualidad para la enseñanza de idiomas, sabemos que el enfoque comunicativo es “inter cultural” mientras que la “perspectiva orientada a la acción” es algo que iría aún más lejos en su ambición de formar usuarios culturalmente competentes.

En su afán por clarificar lo que en el MECR se entiende por competencia cultural, Puren (2011:18) agrega la noción de competencia “cocultural”: “[...] Il faut une nouvelle culture commune lorsque des cultures différentes se retrouvent ensemble, pour ne pas seulement cohabiter séparément, mais pour faire société ensemble : c’est le co-culturel.” Lo cocultural no es solamente un encuentro puntual con la cultura ajena (competencia intercultural); tampoco es un simple vivir entre individuos de culturas diferentes (competencia pluricultural). Se trata de una capacidad que permite actuar socialmente con personas de otra cultura, decidiendo, por ejemplo, sobre cuáles serían los valores comunes compartidos para poder trabajar conjuntamente.

2.3. Ensayo de validación del modelo complejo de competencia cultural

Las reflexiones teóricas que hemos abordado en el apartado anterior nos pueden ayudar a la hora de concebir programas orientados a la enseñanza-aprendizaje de EFE. Si nuestro objetivo es enseñar español a un público que necesita desarrollar los aspectos culturales del idioma, la elección del material didáctico debe realizarse tomando en cuenta contenidos programáticos. Los documentos que se utilicen para desarrollar esos contenidos tienen que presentar referencias reales a la cultura meta.

⁶¹ Traducción y adaptación hechas por el autor de este artículo, a partir del texto original redactado en francés.

Algunos manuales proponen muestras temáticas intencionalmente seleccionadas abarcando situaciones culturales que responden a ciertos criterios como pueden ser:

- la pertinencia (muestras realmente representativas de la cultura de referencia);
- la variedad (muestras variadas en cuanto a forma y fondo);
- la motivación (muestras que den ganas de descubrir nuevas realidades);
- la reflexión (muestras que propician el cuestionamiento y el contraste de informaciones); y
- el desafío (muestras que apuntan a un esfuerzo de interpretación crítica para reconstruir las percepciones de la cultura extranjera).

Para que exista al menos un inicio de desarrollo de la competencia cultural, entendemos que debe ser significativa la proporción de muestras del comportamiento en escenas de la vida cotidiana. A efectos de intentar validar el “modelo complejo” de competencia cultural anteriormente esbozado, nos basaremos en el análisis del apartado “Cultura” de la Unidad 3 del manual *Expertos* (2009:46)⁶² donde se tocan temas relacionados con las costumbres españolas y demás detalles cotidianos que pueden llamar la atención de los extranjeros (ver anexo 2).

El texto “Un norteamericano en Madrid” muestra comportamientos sorprendentes de los españoles a ojos de un estadounidense y presenta usos sociales del vocabulario, connotaciones socioculturales, valoraciones positivas o negativas que subyacen en la práctica social, estimulando el examen crítico de los estudiantes. Se pretende que la actitud del aprendiente experimente un proceso que vaya desde el etnocentrismo hacia la tolerancia y comprensión de la otra cultura.

Las actividades propuestas son una estimulación al descubrimiento de ciertos comportamientos que marcan el día a día de los españoles. Y es que realmente la manera de vivir de los madrileños puede constituir un marco de entrada en materia para realizar observaciones culturales. La idea es aprovechar las clases de español para trabajar sobre los malentendidos culturales y los estereotipos. Las actividades que se proponen en este apartado de *Expertos* incitan al alumno a no acomodarse en categorías estáticas y a adoptar una visión estereotipada más dinámica (que pueda ser modificada según la capacidad de observación que se tenga de la realidad) pues, siguiendo el razonamiento de Vivas Márquez (2006:27):

Al opinar sobre personas o grupos culturales los estamos clasificando a través de un proceso cognitivo que nos permite simplificar la realidad y predecir la conducta de los que nos rodean. De esta manera, los estereotipos actúan reduciendo la amenaza de incertidumbre ante lo desconocido. Esto es especialmente relevante al encontrarnos en un país extranjero donde, generalmente, se incrementa nuestro sentimiento de inseguridad; el estereotipo nos ayuda a tolerar la ambigüedad o la posible frustración ante lo que no comprendemos.

El modo de vida descrito por este extranjero norteamericano que vive en Madrid hace referencia a costumbres muy diferentes que existen en España y que no necesariamente van a existir en Estados Unidos. Un ejemplo de ello es la gran afluencia de gente, en todo momento, por las calles madrileñas (siempre están repletas de peatones); los horarios de oficina (muchas cierran dos o tres horas para comer), la hora del almuerzo y de la cena (se almuerza hacia las dos de la tarde y se cena hacia las diez de la noche); la noción relativa sobre la amplitud de un espacio (lo que es amplio para los madrileños suele ser pequeño para los estadounidenses); los hábitos de compra de la gente (comprar a diario mercancía fresca puede significar un lujo en ciertos países); el estado de inseguridad urbana (los españoles

⁶² La elección de esta actividad obedece sólo a una intención de ejemplificación pero en ningún caso queremos hacer de este ejemplo un caso modelizante; sólo pretendemos servirnos de estas actividades como ilustración propicia para la reflexión.

protegen sus pertenencias cerrándolas con llave); la manera de conducir (que nos dice mucho sobre una cierta disposición de no respeto de las normas viales). Todas estas manifestaciones de la vida cotidiana reflejan el choque cultural que supone para un extranjero el contacto con la sociedad española.⁶³

Intentemos entonces poner a prueba el “modelo complejo de la competencia cultural” analizando más en detalle el tratamiento que en este ejemplo (ver anexo 2) se hace de cada uno de los componentes de la competencia cultural.

Tabla n° 1: El componente transcultural

Un estadounidense escribe a sus amigos para explicarles cómo es su nueva ciudad, Madrid, y las cosas que le llaman la atención. En el texto se consideran ciertas ideas como universalmente compartidas:

- La ciudad dispone de aceras donde la muchedumbre pasea libremente por ellas.
- La gente desayuna, almuerza, cena, va a restaurantes, toma aperitivos.
- Los habitantes de una gran ciudad disponen de habitaciones con ciertas comodidades.
- Existen mercados donde la gente hace compras para comer.
- La gente abre y cierra personalmente sus dependencias (casa, garaje, portal, etc.)
- Hay gasolineras, autopistas con peaje, velocidad limitada, diferentes tipos de vehículos, transportes individuales y colectivos.

Ejemplo de tratamiento transcultural:

Actividades para reconocer ciertas realidades y costumbres de carácter “compartido”.

En el texto, se hace alusión directa a muchas costumbres similares entre las dos culturas pero ninguna actividad trabaja abiertamente esas similitudes. Pero el alumno podrá hacer referencia a datos transculturales durante el comentario que se propone en la actividad A: *Comenta con tus compañeros qué te parece su carta.*

Tabla n° 2: El componente metacultural

- Informaciones sobre costumbres y modos de vivir diferentes.
- Comparaciones sobre detalles cotidianos y comportamientos sorprendentes.
- Conocimientos de la cultura española comparándolos con los de la cultura estadounidense.

Ejemplo de tratamiento metacultural:

A partir de un documento auténtico, el alumno podrá movilizar conocimientos haciendo actividades para comparar, interpretar, extrapolar, reaccionar.

Actividad B.1.: *¿Habéis descubierto algunas costumbres españolas que llamen la atención? ¿Cuáles?*

⁶³ En el Libro del Profesor de *Expertos* (2010:36) se incluye un primer apartado, titulado COSAS NUESTRAS, que tiene como objetivo contextualizar la actividad propuesta y aportar más información cultural.

Tabla n° 3: El componente intercultural

Contacto entre la cultura propia y la cultura extranjera con reacciones subjetivas en el texto:

→ "engullido por un mar de gente" (en el tipo de sociedad del personaje del texto no se suele ver tanta gente en la calle).

→ "salir de un restaurante a las cinco" (en el tipo de sociedad del personaje del texto no se suele salir tan tarde de un restaurante).

→ "al cual nuestros amigos españoles llaman amplio" (en el tipo de sociedad del personaje del texto los apartamentos suelen ser más espaciosos).

→ "y lo presentan con cabezas y todo" (en el tipo de sociedad del personaje del texto el pescado se vende sin la cabeza).

Ejemplo de tratamiento intercultural:

Actividades para descubrir realidades a partir de muestras representativas de escenas de la vida cotidiana, comunicando al respecto con los demás.

Actividad C.: *¿Qué detalles cotidianos podrían llamar la atención de los extranjeros que viven en tu país? Inspirándote de la carta anterior, escribe una describiendo qué cosas podrían extrañar a uno de esos extranjeros.*

Tabla n° 4: El componente pluricultural

En el texto, ciertos elementos muestran que estos norteamericanos se han adaptado a la cultura española:

→ Salir a hacer la compra todos los días (aparentemente no es el caso en los EE.UU.).

→ Utilizar mucho los transportes colectivos (se intuye que no es así en los EE.UU.).

Ejemplo de tratamiento pluricultural:

Actividades para reflexionar sobre el comportamiento que conviene adoptar para cohabitar con españoles.

En el documento analizado, ciertos ejemplos muestran las actitudes de estos norteamericanos que terminan adaptándose a la vida de Madrid pero ninguna actividad que apele directamente al alumno aparece en forma explícita para desarrollar el concepto de pluriculturalidad.

Una actividad muy sencilla hubiese sido, por ejemplo, responder a esta pregunta:

¿Qué comportamientos diferentes a tus comportamientos habituales deberías adoptar si tuvieras que instalarte en Madrid y convivir con nuevos amigos madrileños?

Tabla n° 5: El componente cocultural

En el texto no figura ninguna acción conjunta o correalización entre la pareja norteamericana y eventuales amigos o colegas españoles, por cuanto los aspectos coculturales no se vislumbran en este documento. Este componente aparecería en un proceso de construcción conjunta de concepciones (objetivos y normas compartidas) con personas con quienes debemos actuar colectivamente para llevar a cabo proyectos comunes (tal como sucede en las empresas, por ejemplo).

Ejemplo de tratamiento cocultural:

Para que haya coculturalidad, tiene que haber un trabajo común de cierta duración entre los estudiantes no hispanófonos y unos españoles. Queda claro que el enfoque didáctico del componente cocultural sería la perspectiva orientada a la acción común (basada en una tarea). Aquí, la "pedagogía del proyecto" se hace prácticamente indispensable.

En este documento, no hay ejemplos de actividades que desarrollen el componente cocultural. Es muy difícil llevar al aula actividades que permitan hacer algo en forma conjunta compartiendo ciertas concepciones. Pero, basándonos en el contexto presentado, una alternativa para alcanzar este objetivo sería la redacción de un informe de prácticas en empresa en el cual el alumno practicante (extranjero) da cuentas de su pasantía en España y de la labor realizada conjuntamente con miembros del equipo receptor.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

De las ideas y constataciones anteriormente expuestas sacaremos algunas conclusiones que merecerían, a nuestro entender, una mayor profundización imposible de realizar en el marco limitado de este artículo.

En el proceso de adquisición de una lengua extranjera es necesario considerar elementos fónicos, léxicos, gramaticales, funcionales, pero todo ello, siendo importantísimo, no es suficiente para lograr una competencia comunicativa adecuada en el campo profesional. La competencia lingüística debe acompañarse de la capacidad de transformarse en un locutor intercultural que pueda evitar la impresión desagradable de extrañeza que se siente cuando no se poseen los conocimientos culturales de la lengua meta. Aprender idiomas no es entonces solamente incorporar contenidos lingüísticos; es también entrenarse para saber cómo actuar en situaciones reales de comunicación con personas de otras culturas.

Los idiomas no se mueven en el vacío. La lengua española se enmarca en unos patrones de comportamiento, en una estructuración social, en unos referentes comunes y compartidos. A través de la aproximación de ciertos aspectos culturales significativos, se consigue formar a un alumnado consciente del desafío que significa trabajar en contextos multiculturales reduciendo así la distancia cultural que puede separarlo de sus interlocutores extranjeros. El aprendizaje cultural genera entonces ventajas profesionales. A la hora de trabajar con colaboradores procedentes de otra cultura, disponer de competencias culturales es la manera más eficiente de llevar a cabo proyectos compartidos.

La interacción siempre es cultural. Por eso las competencias culturales ayudan al usuario a salir adelante en su comunicación disminuyendo el choque entre culturas. Podemos potenciar el aprendizaje cultural gracias al desarrollo de una actitud crítica y reflexiva que nos permita ir más allá de los estereotipos. Conviene que este camino empiece a transitarse desde el aula. Enfocar la clase desde esta perspectiva permitirá que los estudiantes desarrollen estrategias de interpretación asimilando referentes de la cultura-meta.

Es casi imposible prescindir de la enseñanza cultural en una clase de EFE pues esta orientación es la que mejor se ajusta a las exigencias de este tipo de aprendizaje. En este sentido, la perspectiva orientada a la acción, basada en la realización de tareas (en el aula o fuera del aula), puede facilitar la adquisición de habilidades culturales, dependiendo siempre de los objetivos, contenidos y dinámicas que propongan estas actividades. El enfoque cultural, que interpreta la lengua como un lazo entre varias culturas, nos ayuda a determinar qué rasgos socioculturales conviene elegir y proponer una selección representativa de temas para: analizar, interpretar, comparar, asociar. Este enfoque favorece la observación, la comprensión, la concientización, la relativización y la responsabilización de todo aquel que persiga interactuar con otras culturas diferentes a la suya.

El profesor desempeña un papel importantísimo en el desarrollo de las competencias culturales de sus alumnos. En su carácter de intermediario cultural, le incumbe determinar qué rasgos culturales conviene elegir para llevar al aula y proponer una selección representativa de temas para estimular la reflexión sobre la cultura meta y la cultura de origen. La creación o selección de materiales para este tipo de enseñanza debe efectuarse atendiendo al hecho de que la interculturalidad es sólo uno de los cinco elementos de la competencia cultural recordando que este último concepto engloba básicamente cinco componentes: el componente transcultural, el metacultural, el intercultural, el pluricultural y el cocultural. Aunque todo participe en el desarrollo de la competencia cultural, no es lo mismo tratar los valores, los conocimientos, las representaciones, los comportamientos o la acción conjunta.

A la hora de concebir y proponer actividades, conviene que el docente esté consciente de lo que quiere que sus alumnos desarrollen como destreza en el campo de la cultura. El modelo

complejo de competencia cultural analizado en este artículo puede servirnos como marco facilitador para saber con precisión qué es lo que estamos desarrollando en nuestros alumnos de EFE cuando les pedimos que realicen tal o cual actividad de orden cultural. No pretendemos que sea necesario tratar los cinco componentes de la competencia cultural al mismo tiempo y a partir de un único documento; ya hemos visto la dificultad que esto puede conllevar. Pero sí concluimos que es útil servirnos de un marco conceptual que nos facilite la tarea docente y, en este sentido, el modelo complejo propuesto por Puren puede ayudarnos a vislumbrar mejor los objetivos que perseguimos al elaborar propuestas pedagógicas que promuevan el desarrollo de la competencia cultural en nuestros alumnos.

4. ANEXOS

Anexo 1: Modèle des composantes de la compétence culturelle
Puren (2011 : 35)

COMPOSANTE	DÉFINITION	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES
trans-culturelle	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l' « humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme au-delà différences culturelles.	valeurs universelles	<i>parler sur</i> : reconnaître
méta-culturelle	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : paraphraser, réagir, extrapoler, interpréter, comparer, réagir, transposer
inter-culturelle	Capacité à repérer les incompréhensions et erreurs d'interprétations qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et, au cours de l'échange, en raison des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i> (communiquer, découvrir et agir avec
pluri-culturelle	Capacité à cohabiter harmonieusement, dans une société pluriculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes et comportements	<i>vivre avec</i> (co-habiter)
co-culturelle	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet à adopter ou à se créer une culture d'action partagée.	conceptions	<i>agir avec</i> (co-agir)

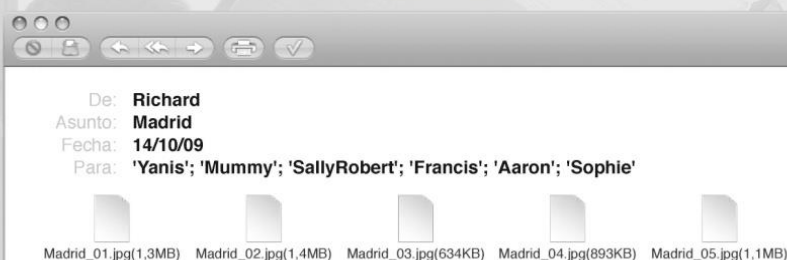
Version décembre 2011

Anexo 2: Expertos
Tano (2009 : 46-47)

Cultura

10. UN NORTEAMERICANO EN MADRID

A. El siguiente texto, traducido del original inglés, ha sido escrito por un estadounidense de Seattle. Richard escribe a unos amigos para hablarles de su nueva ciudad: Madrid. Léelo y comenta con tus compañeros qué te parece su carta: ¿interesante, divertida, respetuosa, inteligente..., o lo contrario?



Madrid, 9 de febrero de 2009

Me habéis oído decir que tanto a Betty como a mí nos llevó unas semanas acoplarnos a la forma de vida española. He pensado que quizás pueda ser interesante contaros algunas de las diferencias entre Portland y Madrid, ahí van:

1. Gente, montones de gente. Nosotros podemos andar toda la calle 5th NE y no ver un alma en varios días. Aquí, lo único que tienes que hacer es dar un paso fuera del portal de casa para ser engullido por un mar de gente. Parece no importar la hora que sea, pero aunque está algo tranquilo hasta las diez de la mañana, a partir de ahí ¡no para ya hasta la 1 de la madrugada!
2. Sobre la hora. Todo aquí se hace dos horas más tarde que en Portland. El desayuno, si lo tomas fuerte, se convierte en un aperitivo en el bar local (incluso en algo más) a eso de las 10 de la mañana. Después la hora de la comida, que va de 2.30 a cuatro de la tarde. ¡Alguna vez he llegado a salir de un restaurante a las 5! La cena es mucho más tarde, a eso de las diez de la noche, con otro aperitivo previo en el bar de la esquina a las siete o las ocho. No es raro que las oficinas cierren a esa hora, incluso más tarde. Por supuesto, muchas cierran dos o tres horas para comer. No tanto como hace veinte años, pero todavía muchas lo hacen.
3. Sobre la casa. Mucho más pequeña que la de Bellevue. Vivimos en un apartamento de 75 metros cuadrados, al cual nuestros amigos españoles llaman "amplio". Al fin y al cabo, estamos sólo los dos. Un par de cosas echamos de menos: no hay secadora de ropa. Tenemos un par de aparatos que se abren y en los que se cuelga la ropa para que se seque. Un rollo, está claro. Afortunadamente, Madrid es muy seca y las cosas se secan rápidamente (¿Os habéis secado alguna vez con una toalla secada al aire? ¡Ahhh!). Un baño y, por supuesto, un inodoro. Aquí los interruptores de la luz se pulsan hacia arriba para apagar y se bajan para encender. Los radiadores de calefacción son los de la abuela.
4. Compras. Gracias a que tenemos una nevera americana con el congelador arriba podemos estar dos o tres días sin hacer la compra. La mayoría de españoles no tienen esos lujos y sale a hacer la compra todos los días. Ahora Betty hace lo mismo pues lo encuentra relajante.

Fuente: Mi cédrega [en línea, agosto 2009] <<http://marianoizcano.com>>

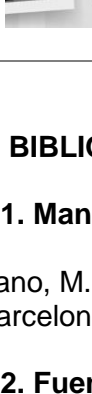
El mercado más grande de Madrid (está bajo techo y es unas 10 veces más grande que el de Pike's Place Market). En él puedes encontrar cualquier cosa que necesites, desde pescado y carne hasta verduras, o modistas, zapateros, afiladores; lo que quieras. Todo fresco del día, incluso el pescado, que lo fletan desde los puertos de mar la noche anterior. ¡Y lo presentan con las cabezas y todo! (...)

5. Llaves. En Bellevue, yo tengo una llave y el mando del garaje. En Madrid tengo 6 (sin contar el hecho de que cada armario tiene su llave); una para la puerta del portal, otra para la puerta de casa, otra para el buzón, otra para la puerta de acceso a las escaleras del garaje subterráneo y otra para el portón del garaje. Y otra más para entrar con el coche al garaje. (...)

6. Conducir. Para empezar, la gasolina cuesta como \$4,50 el galón. Está subiendo en USA, pero todavía estamos lejos de esto. Conducir por autopistas también lleva su tiempo. La velocidad media de la mayoría de los coches está en 90 mph, aunque me han adelantado como si estuviera parado, como unas 50 mph más rápido. Hay muchas más autopistas de peaje pero normalmente nadie quiere pagar, aunque están mejor mantenidas y menos masificadas. Conducir por la ciudad no es recomendable. Demasiados coches, autobuses, camiones y demás y ni un sitio para aparcar. Afortunadamente, el autobús y el metro son muy buenos así que es fácil moverse. Desafortunadamente, no están bien adaptados para discapacitados aunque hay idea de instalar más ascensores en el metro, pero queda mucho para que lo hagan.

Bueno, ya tenéis una idea. Espero escribir más crónicas desde Madrid conforme pase el año. Espero que lo hayáis disfrutado.

Richard H.
:)



B. Ahora, entre todos, discutid, las siguientes preguntas.

- ¿Habéis descubierto algunas costumbres españolas que te llamen la atención? ¿Cuáles?
- ¿Encontráis sorprendentes algunos comportamientos de los españoles?
- En la manera de vivir de los madrileños, ¿qué detalles del día a día os parecen incómodos?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes encuentras en el modo de vida descrito por este expatriado en Madrid?

C. ¿Qué detalles cotidianos podrían llamar la atención de los extranjeros que viven en tu país? Inspirándote en la carta anterior, escribe una describiendo qué cosas podrían extrañar a uno de esos extranjeros.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Manuales:

Tano, M. (2009). *Expertos: curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona/París: DIFUSION/EMDL.

5.2. Fuentes digitales:

Aguirre Beltrán, B. (2000). "El español para la comunicación profesional: enfoque y orientaciones didácticas". *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines*

Específicos. Ámsterdam: CIEFE, 34-43. En línea [consulta: 12.10.12]:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf

Calvi, M. V. (2003). "El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos". *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: CIEFE, 107-122. En línea [consulta: 12.10.12]:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf

Capdevila Tudela, N., Puertas, E. (eds.) (2006). "El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia". *Revista electrónica ELENET n° 2*, 1-10. En línea [consulta: 12.10.12]:
http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/tratamiento-elementos-socio-culturales-didactica-segundas-lenguas-enfoque-competencias-como/id/13875281.html

Consejo de Europa (2002): *Marco Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas modernas*. Madrid: Instituto Cervantes, MECD y Grupo Anaya S.A. 267 páginas.
En línea [consulta: 12.10.12]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Fernández-Conde Rodríguez, M. (2004). "La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso del Español de los Negocios según la ELMT". Memoria de máster de la Universidad Antonio de Nebrija. *REDELE n° 2*, 1-180. En línea [consulta: 12.10.12]:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_07Fernandez_Conde.pdf?documentId=0901e72b80e406ae

Martínez Lafuente, M. (2005). "Integración de lengua y cultura en el aula E/LE: hacia un enfoque intercultural". Memoria de máster de la Universidad Antonio de Nebrija. *REDELE n° 4*, 1-90. En línea [consulta: 12.10.12]: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_06Martinez_Lafuente.pdf?documentId=0901e72b80e3cd13

Paricio Tato, M. S. (2005). "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis". *Glosas didácticas n° 5* (revista electrónica internacional), 133-144. En línea [consulta: 12.10.12]:
<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>

Puren, C. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles*. En línea [consulta: 12.10.12]: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>

Sánchez Casado, E. (2006). "El desarrollo de la competencia intercultural a través de los manuales de ELE". Memoria de máster de la Universidad de Alcalá. *REDELE n° 5*, 1-166. En línea [consulta: 12.10.12]: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/1-Trimestre/SANCHEZ_C.html

Sánchez Peralta, D. (2010). Libro del profesor. *Expertos: Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. En línea [consulta: 12.10.12]:
<http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/profesional/expertos/extra-profesores/>

Vivas Márquez, J. (2006). "El enfoque intercultural en la enseñanza de ELE y su aplicación en el aula". Memoria de máster de la Universidad de Salamanca. *REDELE n° 6*, 1-30. En línea [consulta: 12.10.12]: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2006/memoriaMaster/2-Semestre/VIVAS-M.html>

Xème RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
 (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)
 « Interculturalité en espagnol de spécialité »
 Organisée par le Centre de Recherche LCE (Langues et Cultures Européennes)
 Université de Lyon II - France
 21, 22 et 23 juin 2012

Isabel VÁZQUEZ DE CASTRO : “Culture(s) et enseignement(s) : réflexions sur l'espagnol des futurs professeurs en France”

Université Paris-Est Créteil Val-de-Marne, France
 isabel.vazquezdecastro@u-pec.fr

RÉSUMÉ : La langue de spécialité des enseignants constitue un corpus bien particulier qui recouvre le langage propre au monde de l'éducation au sens large ainsi que le vocabulaire propre à l'univers scolaire. Ces lignes porteront sur quelques rencontres entre les différentes langues et les différentes cultures enseignantes en Espagne ou en Amérique Latine de langue espagnole et un public français bien déterminé : les futurs enseignants. On tentera d'établir des équivalences lexicales plus ou moins proches lors du passage d'une langue à une autre, avec les précisions nécessaires pour délimiter avec exactitude l'extension et l'emploi de termes usuels qui évoquent des réalités comparables mais pas toujours identiques. La démarche interculturelle et la compréhension de l'autre, semblable mais différent, est devenue un objectif incontournable de l'enseignement des langues et des cultures. C'est le cas de l'enseignement de l'espagnol en France en milieu scolaire. Ma réflexion se fera donc sur un corpus de quelques articles de presse hispanophone portant sur l'enseignement. Ces textes ont été étudiés en cours (Master 1 et Master 2 Métiers de l'Éducation). Je me suis également intéressée à l'analyse de quelques pages de manuels d'enseignement de langue espagnole qui placent le milieu scolaire au cœur des apprentissages de la langue dans un système éducatif public tel que le français. C'est dans le but de faciliter les échanges entre professionnels et usagers de l'enseignement de pays différents que certaines remarques culturelles extralinguistiques s'imposent. L'enseignement des langues à l'école est en mutation en France depuis l'adoption du Cadre Commun de Référence pour les Langues. Ce cadre, ainsi que le lexique et les notions qui l'accompagnent en langue espagnole et française, sera étudié également. Si l'établissement d'un lexique et des équivalences utilisés dans des milieux linguistiques différents peut s'avérer utile, ce sont les traits culturels voire philosophiques ou pédagogiques et les explications extralinguistiques sur les projets éducatifs qui seront explicités pour mieux comprendre les liens entre la culture et le langage de ce milieu si particulier qui est l'enseignement de l'espagnol en France et ailleurs.

MOTS CLÉS : Didactique des langues, éducation en Espagne et dans le monde hispanique, lexique de l'enseignement.

RESUMEN: La lengua de especialidad de los profesores constituye un corpus particular que abarca la lengua propia del mundo de la educación en un sentido amplio así como el vocabulario propio del universo escolar. Estas líneas tratarán sobre algunas confluencias entre las diferentes lenguas y culturas discentes en España o en Hispanoamérica, y un público francés específico: los futuros profesores. Intentaremos establecer equivalencias léxicas más o menos cercanas cuando se pasa de una lengua a otra, con las precisiones necesarias para delimitar con exactitud la extensión y utilización de términos usuales que evocan realidades comparables pero no siempre idénticas. La comprensión del otro y la gestión intercultural, parecidas pero diferentes, es un objetivo ineludible de la enseñanza de lenguas y de culturas. Es el caso de la enseñanza del español en Francia en el ámbito escolar. Mi reflexión se hará partiendo de un corpus de algunos artículos de prensa hispánicos que tratan de la enseñanza. Dichos textos se estudiaron en clase (Master 1 y Master 2 de Métiers de l'Éducation). También me interesé por el análisis de algunas páginas de manuales escolares para la enseñanza de español que, en un sistema educativo como es el francés, sitúan el ámbito escolar en el centro de los aprendizajes de la lengua. Se plantean algunas observaciones extralingüísticas con la intención de facilitar los intercambios entre profesionales y usuarios de la enseñanza de distintos países. En Francia, la enseñanza de lenguas en la escuela está cambiando desde que se adoptó el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas. Se estudiará dicho marco al igual que el léxico y las nociones que lo acompañan en lenguas española y francesa. Si bien puede resultar de utilidad el establecimiento de un

léxico y equivalencias utilizadas en ámbitos lingüísticos diferentes, se explicitarán los rasgos culturales o incluso filosóficos o pedagógicos así como las explicaciones extralingüísticas sobre los proyectos educativos para comprender mejor los vínculos existentes entre cultura y lengua en un ámbito tan particular como es el de la enseñanza del español en Francia y en otros países.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de lenguas, educación en España y en el mundo hispánico, léxico de la enseñanza.

1. LA FORMATION EN LANGUES DES FUTURS ENSEIGNANS EN FRANCE

En plus du recrutement par concours de l'Enseignement du Second Degré (CAPES, Agrégation) à l'intention des enseignants spécialistes de la discipline, il existe depuis la Mastérisation des Métiers de l'Enseignement une formation en langues, niveau B2 du CECR, dit « d'utilisateur indépendant » pour l'ensemble des enseignants, y compris ceux du Premier Degré qui n'enseignent pas nécessairement les langues dont ils valident ce niveau, relativement exigeant pour de non-spécialistes.

L'Université certifie ce niveau B2 par une validation de compétences langagières (compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale en interaction) lors d'une série d'épreuves (« CLES 2 »), qui sont conçues et harmonisées au niveau national. Les formations de Master peuvent aussi créer une UE donnant lieu à des ECTS (2 ou 3) au cours de deux années d'études pour permettre aux étudiants d'obtenir un certificat en langues de niveau B2 non soumis aux aléas d'une épreuve ponctuelle et qui doit être réussie à tous ses contrôles pour valider les dites compétences du niveau requis au Master.

Les formations en langues à l'école et encore davantage dans le Second Degré s'orientent maintenant de plus en plus vers les DNL, c'est-à-dire que ce sont des formations en langue à l'intention des enseignants non spécialistes des langues qui enseignent des disciplines non linguistiques (SVT, EPS, Histoire, Arts ou autres) dans une langue vivante connue de leurs élèves (classe européenne ou bilingue). Chaque Académie en France peut décider des langues proposées à l'ensemble des élèves ou des expériences ponctuelles d'enseignement des langues dans un établissement ciblé.

L'Académie de Créteil propose des formations du type DU Langues aux enseignants désireux de pratiquer l'anglais ou l'allemand dans l'enseignement d'une autre discipline. L'espagnol suit de près ces changements.

Ces modifications de cursus survenues au cours de la dite « mastérisation » dans la formation des enseignants du Premier Degré (où j'interviens) font que l'ancienne *habilitation à enseigner les langues* ne soit plus proposée en tant que telle, puisque l'on suppose que la validation d'un niveau B2 est suffisante pour mener à bien l'initiation à la langue à l'école primaire, avec ou sans intervenants spécialistes.

Les formateurs en langues de ce nouveau Master Métiers de l'Enseignement disposent pour se former en langues d'un volet de 20 h minimum, voire 36h d'enseignement (56h aux mieux sur les deux années) et d'une formation didactique pluridisciplinaire où l'enseignement des langues est intégré. Les étudiants doivent jongler avec des impératifs d'emploi du temps et des exigences nombreuses dans d'autres disciplines pour se remettre à niveau dans une langue que souvent ils n'ont pas pratiqué depuis trois ans (au mieux !) et dans une approche bien différente à celle qui est demandée pour la certification. Car la formation en langues proposée dans le cursus de ces étudiants pour le baccalauréat avait des priorités formatives autres que la compétence en langue telle qu'elle se présente alors pour eux. Et l'on peut dire la même chose des langues enseignées en option au cours des trois premières années d'études à l'Université.

2. LA LANGUE ESPAGNOLE DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

Pour toutes ces raisons (peu d'heures, objectifs professionnels et linguistiques enseignés en même temps) nous pouvons parler d'une « langue de spécialité pour les enseignants ». En plus de proposer une ouverture à l'actualité et à la vie universitaire, on tente de recentrer les thématiques et le lexique sur les sujets scolaires et le vocabulaire de la vie quotidienne pour « parler de soi, parler des autres » qui figure dans les programmes de chaque discipline linguistique au *niveau seuil* et au niveau de compétences décrit dans le CECRL. C'est surtout sur la question lexicale que ma réflexion va porter, mais d'autres composantes de la langue mériteront aussi mon attention.

Le champ sémantique de l'éducation s'avère très vite problématique. En effet, le changement de langue suppose de ce fait un changement de culture éducative qu'il faut comprendre dans une perspective interculturelle, en pensant à la langue de l'autre et à ce qu'il peut comprendre ou mal comprendre à travers des mots faussement « transparents ». Les nuances en ce domaine, quelques explications ou digressions pour expliquer le contexte d'utilisation de ces mots ne sont pas des questions d'ordre secondaire, elles sont fondamentales pour ne pas perdre le contenu culturel de nombreux mots ou pratiques linguistiques et culturelles qu'il faut saisir dans le contexte (par exemple, le tutoiement des enseignants par les élèves, l'utilisation de leur prénom ou de leur nom, de son titre, etc.).

En développant des activités propres à l'enseignement, ses acteurs, comme n'importe quel groupe humain, vont créer les éléments linguistiques nécessaires pour nommer avec précision certains objets ou actions propres à leur milieu professionnel. Mais le contact avec une réalité si nourrie des valeurs et représentations que l'on veut transmettre aux nouvelles générations fera que ce vocabulaire n'ait pas seulement, ni souvent principalement, une composante dénotative qui évoque « tout simplement » ce que nous nommons, mais plutôt l'évocation d'un jugement que les locuteurs portent sur l'objet dont ils parlent. Point de vue et projet éducatif qui transparaissent dans la dénomination choisie.

Cependant, cette composante idéologique du nom donné peut être trompeuse, en ceci même au sein d'une même langue. Par exemple, les mots « *libre* » espagnol et « *libre* » français, identiques, peuvent avoir pour des raisons culturelles, historiques, sociologiques, un sens opposé ou très différent. Voici un cas d'interculturalité qui me semble intéressant pour comparer les projets éducatifs en France et en Espagne. Si en Espagne la *Institución Libre de Enseñanza* désigne l'une des rares tentatives d'éducation dans le respect des croyances des élèves et de leurs familles, ce qui serait proche de l'idée que l'on a actuellement du laïcisme dans l'enseignement public français, l'école *libre* en France est synonyme d'école confessionnelle de l'enseignement privé, notamment catholique. Mais le même adjectif en français, utilisé pour nommer l'*Université Libre de Bruxelles* retrouve un sens proche de son utilisation en espagnol. Même si on peut retrouver des caractéristiques communes « abstraites » propres au mot « libre » (comme la dissidence de ces écoles d'avec un modèle éducatif public et étatique dominant) socialement et concrètement les bases sur lesquelles elles se sont fondées demeurent opposées ou très différentes.

D'autres termes trompeurs méritent notre attention, comme l'équivalence entre « *coeducación* »/ « *mixité* », c'est-à-dire, une éducation commune pour les deux genres, école où les garçons et les filles apprennent ensemble les mêmes contenus et pratiquent une vie sociale non discriminée par rapport à leur sexe. Même si le calque du français « *enseñanza mixta* » trouve de plus en plus de partisans, y compris parmi les écoles religieuses opposées à ce principe il y a quelque temps et qu'elles ont finalement adopté, il est important de faire comprendre les différences d'approche du concept.

La « *co-éducation* » en France ou l'« *éducation inclusive* » au Canada sont des modèles proches de ce que l'on nomme en Espagne « *educación integrada* » ou « *educación para*

todos » : celle qui accueille en lien avec les familles et les spécialistes le handicap à l'école. Ces écoles partagent l'idée d'une éducation conjointe de tous les intervenants pour des situations particulières. Ce qui, heureusement, n'est plus du tout le cas des filles solarisées en Europe.

Il y a un autre champ d'intérêt où l'idée que l'on se fait de l'enseignement transparait dans le choix d'un mot ou d'un autre : ce sont les premières années d'école, ou « l'école avant l'école »/ « *preescolar* ». En Espagne, à la fin du franquisme, deux termes coexistaient pour désigner des réalités comparables : les « *guarderías* » et les « *escuelas infantiles* ». La division idéologique entre les centres qui recevaient des enfants de moins de sept ans était nette : d'une part ceux qui rendaient un service aux parents, d'autre ceux qui supposaient assurer l'exercice d'un droit de la personne pour les tous petits et qui revendiquaient leur position par le slogan « *Desde la cuna educamos* » (nous éduquons depuis le berceau). Comme nous le voyons, la culture dominante et la contre-culture, par la suite devenue à son tour culture dominante ou sérieusement concurrente, utilisent l'une et l'autre un langage propre pour exprimer leur représentation de la fonction de l'école. Apparaissent ainsi des formes lexicales propres innovantes ou fortement marquées par l'histoire pour mieux marquer le caractère opposé ou complémentaire du nouveau système éducatif que l'on tente d'implanter. Et c'est souvent au cours de cette étape que les mots deviennent emblématiques d'un projet éducatif. Ainsi en Argentine la *maestra jardinera* n'est pas celle qui s'occupe d'enseigner l'horticulture, mais la maîtresse qui accueille les plus jeunes élèves. L'école ainsi nommée *jardín de infancia* reprend le concept pédagogique de l'Est de l'Europe, les *kindergarten* allemands, ce qui nous rappelle qu'avec l'emprunt linguistique les émigrés ont fait traverser l'Océan Atlantique aux pratiques culturelles qu'ils avaient connues et admirées en Europe, tradition d'un humanisme qui prend sa source dans la philosophie idéaliste allemande. Car l'entrée à l'école est un moment fort pour rappeler le projet éducatif que l'on veut mettre en place. En Espagne, le système scolaire de ces premières années reçut pendant longtemps le nom de *parvulario*, à forte composante latine et de ce fait prestigieuse : l'expression populaire « *saber latín* » en espagnol courant est synonyme d'avoir de très vastes connaissances et des clés pour comprendre le monde. C'était le cas des bacheliers, étudiants et prêtres, qui étaient au cœur de la vie culturelle hispanique. L'un des plus grands dramaturges du siècle dernier en langues espagnole, Valle-Inclán, met en scène le pouvoir rédempteur des mots prononcés en latin devant une assemblée d'ignares comme c'est le cas du dénouement de la pièce *Divinas palabras*. Ainsi, ce terme emprunté au latin si plein de promesses de réussites intellectuelles est souvent adouci par un dérivé doublement soumis à des formes diminutives latines et hispaniques, avec « *parvulito* », le petit, tout petit jeune écolier, fraîchement arraché au giron maternel et promis à l'acquisition d'une culture prestigieuse.

C'est aussi autour de cette émotion de la première séparation d'avec la famille pour aller à l'école qui naît une locution peu usitée de nos jours : « *ir a la amiga* », comme nous dit un poème de Luis de Gongora qui parle de la vie infantine et des préparatifs pour une fête. Ce terme ancien, employé au Siècle d'Or, qui évoque l'amitié, me semble excellent comme projet, mais ces liens d'affinité se tissent plutôt entre élèves qu'avec leur enseignant(e) au sein de l'école dite « maternelle » en France, même si son projet est de proposer un enseignement en dehors du cadre familial.

Pour les liens entre égaux, « *compañero* » est préférable à « *camarada* », à connotations politiques propres des luttes et guerres des années trente-quarante. En revanche, le mot « *condiscípulo* » en espagnol a gardé la même saveur ancienne que « *condisciple* » en français. L'usage pragmatique préfère souvent à *compañero/a* « *un niño/a, chico/a de mi clase...* » car c'est rapport humain et non pas du rapport institutionnel dont on parle davantage.

Nommer l'école sert donc à affirmer une identité, à se référer à des origines plus ou moins lointains (par exemple, rappeler l'antiquité classique : *Lycée* ou *Athénée* ou à des étapes

brillantes de l'histoire culturelle d'un pays) pour revendiquer une dénomination porteuse des valeurs que l'on veut transmettre. Ainsi, des termes d'un ancien système latinisant en français, tels que « *principal* », « *proviseur* » ou « *censeur* », sont toujours employés dans le système éducatif public. Ils n'ont pas de termes issus du latin équivalents en Espagne ou en Amérique Latine.

Si le verbe « *aprender* » en espagnol n'est pas interchangeable comme l'est en français « *apprendre* », on peut dire que le verbe « *enseñar* » a les mêmes valeurs qu'« *enseigner* ». Ceci aussi dans le sens de « *montrer* » ou « *dévoiler* », bien plus présent en espagnol (la oreja, las piernas, a bailar...). En revanche *l'enseignant* ou *l'enseignement* deviendra plutôt « *el docente* » ou la « *docencia* ». En effet, il s'agit davantage d'un guidage que d'une démonstration magistrale ou d'une leçon à donner de la part du maître. Le rôle de l'enseignant, c'est donc un accompagnement éclairé : rappelons-nous que ce mot « *docente* » vient du verbe latin « *docere* », « *conduire* ».

L'approche interculturelle plus récente peut nous aider à comprendre des programmes éducatifs qui prennent comme emblème un personnage historique, comme c'est le cas pour le Venezuela des écoles bolivariennes, créées sous le mandat du Président Hugo Chavez. Le nom a été pris de Simón Bolívar, héros national et de toute l'Amérique Latine. Le *Libertador* tout comme l'actuel pouvoir vénézuélien l'affiche volontiers, partageait avec les *chavistes* des idées pan-américanistes et d'affranchissement du pouvoir colonial (ou néocolonial de nos jours). Ces écoles bolivariennes constituent un système parallèle : décriées par les uns puisqu'elles favorisent l'embrigadement précoce des enfants et le clientélisme, elles sont revendiquées par les autres comme un moyen efficace de combattre l'analphabétisme, tout en portant des valeurs patriotiques et volontaristes de progrès.

Signalons enfin certains cas où l'origine ou l'étymologie des mots peuvent nous expliquer l'évolution de la pensée en matière d'éducation.

Le cas de *pedagogo/pédagogue* nous rappelle le passage du concret au figuré : l'humble esclave qui accompagnait les enfants des familles aisées à l'école, qui était chargé de son intégrité physique mais n'avait pas le droit de lever la main sur lui, dans la Grèce ancienne, nomme de nos jours le spécialiste d'une nouvelle branche du savoir, qui se veut scientifique, entre la philosophie, la psychologie et la réflexion didactique. La violence et la cruauté étaient dans l'Antiquité, et pour longtemps, réservée aux maîtres, qui pouvaient battre jusqu'au sang leurs élèves, ou les humilier et punir, s'ils n'étaient pas assez attentifs ou efficaces dans leurs apprentissages. Le choix de cet ancien terme « *pédagogue* » n'est pas un hasard, car c'est justement l'idée d'accompagner l'enfant sans violence dans son développement qui donne un sens à l'éducation, pour ainsi contribuer à développer son potentiel intellectuel et moral. Cette idée de l'enseignement s'inscrit dans une tradition humaniste, développée par Rousseau. Comme d'autres penseurs des Lumières, il croit que la raison et le jugement moral sont communs et propres à tous les êtres humains, et qu'il faut préserver son avènement chez l'enfant. La nature humaine étant bonne, le mal vient de la société qui pervertit l'innocence enfantine. Ce sont les punitions à l'école et l'imposition d'une règle qui n'est pas la sienne ce qui rend l'enfant hypocrite, lui apprenant les ruses et les mensonges.

En Espagne aussi le choix entre *instrucción* et *educación* (*instruction/éducation*) va marquer l'évolution des esprits et de la perception de l'enseignement assuré par l'État. L'instruction était d'abord une question économique, qui dépendait du *Ministerio de Fomento* (développement) pour devenir en 1919 un Ministère à part entière, celui de l'*Instrucción Pública* et plus tard celui de *Educación y Ciencia*, puis maintenant de *Educación, Cultura y Deporte*. Il faudrait espérer que les divers changements qui s'opèrent de nos jours dans de nombreuses sociétés avancées ne nous fassent pas orienter à nouveau l'ensemble des formations vers leur utilité économique immédiate... dont le sport de haut niveau est certainement de nos jours l'une des occupations les plus rentables.

C'est justement au cours des débats autour des coupes budgétaires que j'avais constitué un dossier thématique pour les étudiants de master, pris dans la presse espagnole (*El País, La Vanguardia*) et dans la presse spécialisée pour l'enseignement pour l'Amérique Latine. Les principales difficultés lexicales étaient les termes spécifiques tels que *docentes, días lectivos* ou *interinos* (jours de travail dans l'enseignement, professeurs contractuels) ou des explications sur les dénominations politiquement correctes comme les APMAS (associations des pères et mères d'élèves). Malgré la différence des langues, la problématique était assez proche et l'interculturalité active et actuelle pouvait devenir un moteur d'animation des débats. La comparaison des systèmes éducatifs des différents pays évoqués et les évolutions du système éducatif français étaient très formatrices pour comprendre les projets éducatifs qui les dirigent.

3. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ET LA LANGUE DE L'ENSEIGNEMENT : SYSTÈME ÉDUCATIF ET ENSEIGNEMENT DE LANGUES

Les méthodes actuelles officielles en Europe nous proposent une pratique linguistique centrée sur les compétences bien définies dans un cadre établi par les programmes : « parler de soi, parler des autres » à visée interculturelle. La pédagogie à visée actionnelle dans l'école ou en dehors de celle-ci, ne sépare pas la langue de l'action. Il s'agit bien de construire des projets ou des actions avec une projection sociale en langue étrangère. Cette perspective actionnelle est définie par Christian Puren en tant que chantier ouvert:

Nous avons la chance historique de nous trouver à un moment où la nouvelle orientation méthodologique n'est encore pas définie que par sa seule finalité : la formation d'un acteur social en langues-cultures. ["Mises au point de/sur la perspective actionnelle (mai 2011)", <http://www.christianpuren.com>- 2011 e, p.12. Consulté le 7 juin 2012.]

Le lexique nécessaire pour parler en langue étrangère de nous-mêmes et des autres dans le but de mener ensemble une action commune de nature sociale va poser des problèmes d'interculturalité complexes : on ne peut pas apprendre la langue en action sans connaître l'environnement et les références culturelles de l'autre.

Ce que l'on va retrouver par l'intermédiaire des tâches de médiation, de traduction, de production, ce sont des échanges qui mettent en contact deux ou plusieurs systèmes d'éducation. Souvent les actions de comparaison et de connaissance de l'autre par la correspondance scolaire postale traditionnelle ou virtuelle, par la visioconférence ou par le voyage scolaire, requièrent une réflexion sur le contexte socioéducatif qui est fondamentale pour la bonne compréhension du texte lui-même et pour la poursuite des échanges entre élèves, écoles ou collèges.

Car les usages des mots les plus communs (« *escuela* », « *colegio* », « *instituto* », « *aula* », « *gimnasio* », « *patio* », etc.) nous renvoient très vite à des particularités qui relèvent de la culture éducative de chaque pays. Et ces mots sont souvent présents dès les premières leçons.

L'évitement de calques incorrects ou peu idiomatiques, l'attention portée aux faux amis persistants, justifient une fois de plus l'utilisation de documents authentiques, qui proposent d'emblée les concepts et la langue en situation réelle, dans toute la richesse et la variété d'une véritable langue vivante.

Pour utiliser la première personne (et faciliter ainsi l'apprentissage de la flexion verbale, souvent négligée par les apprenants) et pour présenter une écriture riche et intéressante, le billet d'opinion (ou « *articuento* » cher à l'auteur espagnol Juan Millás) est un texte à privilégier

pour le travail linguistique et culturel avec les étudiants. Ces colonnes prestigieuses, signées par des écrivains et des journalistes de renom, paraissent dans des nombreux journaux espagnols et elles constituent des supports d'excellence, en tant que modèles. Elles sont également une source de débat lors du commentaire oral du texte en cours. Cet exercice scolaire est une tradition de longue date dans l'enseignement de l'espagnol en France. Si les manuels proposent souvent des supports de fiction ou littéraires plutôt que des sujets d'actualité sociale, c'est parce que l'évènement médiatique est en principe peu durable dans le temps. Mais les supports authentiques d'actualité sont utilisables sur Internet et sur la presse, comme c'est le cas maintenant pour les futurs enseignants et de plus en plus dans les classes.

En lien avec les autres enseignements de langues il y a également un lexique tout particulier à assimiler, d'emploi spécifique pour les enseignants : c'est l'ensemble de termes présents dans le CECR. Leur étude a donné lieu à la création d'une véritable langue intereuropéenne avec des référents comparables, car l'étalonnage initial était de mise, pour une culture commune de l'enseignement de langues. On peut cependant se demander si cette tentative de transculturalité entre les différents systèmes éducatifs européens sera bénéfique, ou simplement possible. Car limer les angles et les rugosités des langues et cultures n'est pas nécessairement bénéfique.

En attendant de trouver un équilibre entre les mots les plus caractéristiques, dits « intraduisibles » et les mots transparents ou transposables, « expliquons-nous ». La tâche de se présenter au cours d'un véritable échange de langues et cultures sera plus enrichissante que l'explication de textes sans interaction des locuteurs.

Communicative et actionnelle, la présentation approfondie d'un groupe ou d'une personne en vue d'organiser une action commune nous permet de nous retrouver dans une autre langue que la nôtre et de retrouver les autres dans la leur. L'échange scolaire est alors l'outil de choix pour mener à bien une meilleure inter culturalité européenne et mondiale. Ce qui est déjà un objectif fort ambitieux.

4. BIBLIOGRAPHIE

4.1. Enseignement des langues

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2003) *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia- Desarrollo por tareas- 5 serie recursos* – Madrid, Edinumen.

HERRERAS, José Carlos y MOUREAU, Ursula (2005) – *Langues étrangères .Nouvelles politiques éducatives en Europe*. Valenciennes, PUV - Presses Universitaires de Valenciennes.

MEDIONI, Maria-Alice (2002) *Se construire un vocabulaire en langues* – Lyon, Chronique sociale. (2011) – *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en Langues*. Lyon, Chronique Sociale – GFEN.

PUJOL, Mercé y otros (1998) – *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Madrid, Edelsa.

4.2. Dictionnaires, lexiques, glossaires :

BAILLY, Danielle (1998) – *Les mots de la didactique des langues- Le cas de l'anglais- Lexique*- Paris, Ophrys.

MEDIONI, Maria-Alice (2011) – *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en Langues*. Lyon, Chronique Sociale – GFEN.

PUGIBET, Véronique (2007)- *Petit vocabulaire actuel espagnol*- Paris, Ophrys.

REY, Alain (ss.dir) (2005)- *Dictionnaire culturel de la langue française*

ROBERT, Jean-Pierre et ROSEN, Évelyne – (2010) -*Dictionnaire Pratique du CECR*- Paris, Ophrys.

4.3. En ligne:

Trésor de la langue française informatisée- [www.http:atilf.atilf.fr](http://atilf.atilf.fr)

4.4. Manuels scolaires cités:

BEAUVVAL, Colette; GIMIÉ, Philippe et GOURDON, Gérard - *Caminos del idioma* - (1987) - 1^{ère} année d'Espagnol – Paris, Didier.

4.5. Travaux et articles scientifiques :

GALISSON, Robert (1999) “La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique” in *Études de Linguistique Appliquée- ELA*- 116. p.477-496.

MEDIONI, Maria-Alice (2012) – “Situations d'apprentissage et activités des élèves en langues vivantes étrangères. Analyse d'une mise en situation en espagnol” – Thèse présentée à l'Université de Paris 8.

PUREN, Christian (2010 e) – “La nouvelle perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques” www.christianpuren.com

ÉQUIPE ÉDITORIALE**COMITÉ DE RÉDACTION :****Directeur de la publication :**

Marcelo TANO, PRCE d'espagnol, École Nationale d'Ingénieurs de Metz (France)

Conseiller de rédaction:

Christian PUREN, Professeur émérite, Université de Saint-Étienne (France)

Rédactrice :

Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ, MCF d'espagnol, Université Stendhal Grenoble 3 (France)

COMITÉ INTERNATIONAL DE LECTURE :

(Liste alphabétique des membres qui ont collaboré pour ce numéro en 2012)

Sara ÁLVAREZ MARTÍNEZ

MCF d'espagnol, Université Stendhal Grenoble 3 (France)

Patricia BANERES-MONGE

MCF d'espagnol, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

Brigitte BARADAT-LIRO

PRAG d'espagnol, Université de Savoie (France)

Agustín BARRIENTOS CLAVERO

Professeur d'espagnol, Université d'Extrémadure (Espagne)

Fabrice CORRONS

MCF d'espagnol, Université Toulouse 2 - Le Mirail (France)

José Carlos DE HOYOS

MCF d'Espagnol, Université Lumière Lyon 2 (France)

Aura DUFFÉ MONTALVÁN

MCF d'espagnol, Université de Rennes 2 (France)

Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA

Professeure émérite, Université d'Alcalá de Henares (Espagne)

Fidel LEÓN DARDER

Professeur associé, Université de Valence (Espagne)

Mercè PUJOL BERCHE

PU d'espagnol à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (France)

Christian PUREN

Professeur émérite, Université de Saint-Étienne (France)

Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO

Professeur d'espagnol, Université de Vigo (Espagne)

Jean SOUBRIER

PU, Université Lumière Lyon 2 (France)

RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS

Les membres du Comité International de Lecture des *Cahiers du GÉRES* se sont engagés à respecter de certains principes dans leur travail :

- **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 possible, recommander un autre évaluateur. Il devra aussi indiquer si l'article nécessite d'être relu 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 sont 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 à la rédaction de la revue. Ils ne peuvent pas faire référence à des idées ou des données contenues dans l'article 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 pour ses propres mérites ou défauts sans avoir de préjugés. L'évaluateur devra renoncer à l'évaluation d'un article s'il juge qu'il ne peut pas respecter cette condition de neutralité.
- **L'exactitude.** L'évaluateur devra renvoyer 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 la rédaction afin que celle-ci agisse en conséquence.
- **Le respect et la politesse.** L'évaluateur doit maintenir une attitude respectueuse vis-à-vis de l'auteur dans l'expression de ses critiques, remarques ou opinions personnelles. Il devra assurer sa fonction principale, qui est d'aider l'auteur à améliorer l'article tant sur la construction et l'écriture que sur le fond.

CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION

Dans un but de transparence de notre activité d'évaluation, nous publions ci-dessous les critères d'évaluation des articles proposés pour publication dans *Les Cahiers du GÉRES*.

1. CARACTÉRISTIQUES PARA-TEXTUELLES

1.1. MOTS-CLÉS

1.2. RÉSUMÉ DANS LA LANGUE DE L'ARTICLE (espagnol/français)

1.3 RÉSUMÉ DANS L'AUTRE LANGUE (espagnol/français)

1.4 BIBLIOGRAPHIE

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

3.2 PORTÉE DE LA CONTRIBUTION

4. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

- Rigoureuse
- Acceptable
- Approximative
- Insuffisante
- Autre :

5. CARACTÉRISTIQUES RÉDACTIONNELLES

4.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)

4.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)

4.3 STRUCTURE DU TEXTE

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.)

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.

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/>

L'équipe éditoriale se réserve le droit d'écarter tout article 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 sommaires de tous les numéros des *Cahiers du GÉRES* sont consultables en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/les-sommaires-des-cahiers/>

Forte du dynamisme de ses adhérents et consciente de sa représentativité, notre association souhaite devenir un interlocuteur incontournable pour tous ceux qui s'intéressent à l'Espagnol de Spécialité (ESP) sous toutes ses formes.

Grâce à la détermination de ses membres, actifs dans la défense de l'espagnol langue professionnalisante, notre existence, improbable hier, est devenue une réalité aujourd'hui. Mais nous sommes conscients que nous n'existons que par la solidarité des collègues qui partagent nos convictions. Le GERES est donc mobilisé pour obtenir la place qui lui revient dans le contexte associatif de l'enseignement supérieur Français.

Le GERES, c'est surtout l'organisation de rencontres thématiques, l'édition d'une revue électronique annuelle, des débats organisés avec d'autres associations, une lettre d'information qui vous donne l'essentiel des informations nécessaires sur les activités du groupe, une veille informationnelle concernant les congrès et des formations diverses dans le domaine de l'ESP. Le GERES, c'est aussi un site web dynamique continuellement enrichi, une source d'information et de partage. Ses adhérents peuvent également s'abonner aux listes de diffusion et faire partie de nos différents réseaux pour être en contact avec d'autres collègues géographiquement éloignés mais partageant les mêmes intérêts.

Adhérer au GERES, c'est soutenir ses démarches et participer à la vie de l'association, mais également être un acteur de notre discipline afin de lui donner une meilleure visibilité en France et à l'étranger.

Si vous appréciez nos actions, nous vous invitons à nous rejoindre en devenant membre du GERES (à titre personnel ou institutionnel). Pour ce faire, notre site vous fournit tous les renseignements nécessaires : <http://www.geres-sup.com/adhésion/>.

Pour toute autre information, vous pouvez aussi contacter les membres du Bureau : <http://www.geres-sup.com/présentation/bureau/>.