

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



Les Cahiers du GÉRES

n° 14

Juin 2023



SOMMAIRE

SECTION I : Préface

Présentation, Patricia Gutiérrez-Laffargue	4
Introduction générale, Marcelo Tano et Mónica Aláez Galán	5

SECTION II : Les besoins langagiers en espagnol de spécialité

El debate, una herramienta didáctica motivadora para el análisis de necesidades lingüísticas en español de especialidad, Mónica Aláez Galán.....	16
Cómo confeccionar un curso a medida en español de especialidad: las necesidades y su análisis, Alicia Catalá Hall	44
El español de especialidad y el análisis de contenidos lingüísticos, Josefa Gómez de Enterría	64
Análisis de necesidades de la enseñanza del español de los negocios para estudiantes universitarios chinos, Tao Li	76
El español como lengua de especialidad en los estudios de turismo: sobre necesidades y oferta de formación, Julia Sanmartín Sáez	89
El análisis de necesidades y la auditoría lingüístico-formativa en la enseñanza del español para usos profesionales, Antonio Riutort-Cánovas	114
La complémentarité des besoins langagiers et des compétences professionnelles dans un cours de traduction juridique, Florence Serrano	130
Modelo integrador para el análisis de necesidades lingüísticas en el aula de español de especialidad, Marcelo Tano	148

SECTION III : Varia

La competencia pragmalingüística en los manuales de español para fines específicos, Carmen Ballester de Celis	167
Las competencias comunicativas profesionales: su formulación en programas de materias universitarias, Lorena de Matteis	199

SECTION IV : Politique éditoriale de la revue

Organe de publication et mentions légales	200
Publics et thématiques	201
Types d'articles attendus pour publication	202
Gestion de la revue	203
Engagements sur les bonnes pratiques de publication et de diffusion	204
Critères pour l'évaluation des articles soumis à publication	205
Description du processus d'anonymisation et de correction	209
Responsabilités des évaluateurs	210
Responsabilités des auteurs	211
Consignes aux auteurs	212
Équipe éditoriale du présent numéro	213
Adhésion à l'association	214

SECTION I : préface



Présentation

C'est avec plaisir que nous présentons aujourd'hui un nouveau numéro de notre revue scientifique, « Les Cahiers du GÉRES », le quatorzième de son histoire.

Les articles qui conforment ce numéro sont, pour la plupart, issus des réflexions menées lors de la XIX Rencontre Internationale du GÉRES qui s'est déroulée à Toulouse, France, du 23 au 25 juin 2022, une rencontre que nous attendions avec hâte. En effet, après la longue période de pandémie subie entre 2020 et 2021, nous avons eu le bonheur de nous retrouver grâce à la mobilisation des membres du Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad (LAIRDIL) de l'Université Toulouse III Paul Sabatier. Leur travail et dévouement pour préparer et faire possible cette rencontre a été remarquable, en particulier celui des membres du comité d'organisation.

Nous avons également pu compter sur le soutien de diverses institutions locales et régionales (CRESEM, LLA-CRÉATIS, INSPÉ de Toulouse, IUT Occitanie, Région Occitanie, Université de Perpignan Via Domitia, Université de Toulouse I Capitole, Université de Toulouse II Jean Jaurès) ainsi que celui des maisons d'édition qui nous accompagnent depuis longtemps (Difusión, EnClave ELE et SGEL et Éditions Maison des Langues).

Enfin, nous exprimons notre reconnaissance pour l'intérêt manifesté par les plus hauts représentants des trois universités de Toulouse (pour UT1 : le président et le vice-président du Conseil de la Recherche ; pour UT2 : le président ; pour UT3 : le président, le vice-président chargé des relations internationales, le directeur de l'IUT et le président de son Conseil de la Recherche) lors de cette rencontre, preuve de l'attachement de l'enseignement supérieur au développement de la recherche en langues de spécialité et notamment de l'ESP, raison d'être du GÉRES .

Le n° 14 de notre revue s'articule autour du thème de la XIX Rencontre Internationale du GÉRES, « Les besoins langagiers en espagnol de spécialité », et présente quelques nouveautés dignes d'être soulignées. Notre revue est répartie en cinq sections et nous avons adopté la norme APA dans sa dernière version (7) pour les références scientifiques. De plus, ce volume reflète l'esprit d'ouverture qui anime aujourd'hui le GÉRES ; en publiant dorénavant des articles de chercheurs de renommée notoire dans le champ de l'ESP n'ayant pas participé à la Rencontre Internationale, notre revue fait son chemin dans la recherche scientifique des langues de spécialité.

J'exprime toute ma gratitude aux membres de notre Comité International de Lecture pour leur travail d'évaluation toujours pratiqué avec compétence, confidentialité, neutralité et honnêteté et remercie très sincèrement les rédacteurs du présent volume pour leur dévouement qui a permis qu'un nouveau numéro de notre revue voie le jour.

Je vous souhaite à toutes et à tous une bonne lecture !

Patricia GUTIÉRREZ-LAFFARGUE
Directrice de la publication



Introduction générale

Introducción general

General introduction

Marcelo TANO

Université de Lorraine, LAIRDIL, GÉRES, France
tano@lairdil.fr

Mónica ALÁEZ GALÁN

IUT Paul Sabatier Université Toulouse III, LAIRDIL, GÉRES, France
alaez-galan@lairdil.fr

Résumé. Cette introduction servira premièrement de cadre conceptuel général pour expliciter l'analyse des besoins langagiers en tant que notion clé de la didactique des langues de spécialité. Après un bref aperçu théorique du rôle et des avantages de ce type d'analyse dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol de spécialité, nous proposerons quelques pistes de réflexion pour identifier clairement la manière dont les besoins langagiers des usagers peuvent être analysés. Deuxièmement, nous verrons que l'analyse des besoins langagiers est une phase initiale incontournable au service de l'amélioration des dispositifs didactiques et nous présenterons les différentes contributions des auteurs de ce numéro de revue qui montrent qu'il s'agit d'une activité fréquente chez les praticiens car elle permet l'élaboration de cours d'espagnol de spécialité mieux adaptés à la demande.

Mots-clés : analyse des besoins langagiers, didactique des langues étrangères, espagnol de spécialité, espagnol sur objectif spécifique, processus d'enseignement-apprentissage

Resumen. Esta introducción servirá en primer lugar como marco conceptual general para explicar el análisis de necesidades lingüísticas como concepto clave en la enseñanza de lenguas especializadas. Tras un breve recorrido teórico sobre el papel y las ventajas de este tipo de análisis en la enseñanza-aprendizaje del español de especialidad, propondremos algunas líneas de reflexión para identificar claramente la forma en que se pueden analizar las necesidades lingüísticas de los usuarios. En segundo lugar, veremos que el análisis de necesidades lingüísticas es una fase inicial imprescindible al servicio de la mejora de los dispositivos didácticos y presentaremos las distintas aportaciones de los autores de este número de revista que demuestran que se trata de una actividad frecuente entre los docentes ya que permite la elaboración de cursos de español de especialidad más adaptados a la demanda.

Palabras clave: análisis de necesidades lingüísticas, didáctica de lenguas extranjeras, español para fines específicos, español de especialidad, proceso de enseñanza-aprendizaje

Abstract. This introduction will first serve as a general conceptual framework to explain the analysis of language needs as a key concept in the teaching of specialized languages. After a brief theoretical overview of the role and advantages of this type of analysis in the teaching-learning of specialized Spanish, we will propose some lines of thought to clearly identify the way in which the language needs of users can be analyzed. Secondly, we will see that the analysis of language needs is an essential initial phase in the service of improving didactic devices and we will present the various contributions of the authors of this issue of the journal which show that it is an activity common among practitioners because it allows the development of specialized Spanish courses better suited to demand.

Keywords: analysis of linguistic needs, didactics of foreign languages, Spanish for specific purposes, specialized Spanish, teaching-learning process

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Dans le but de promouvoir les études sur l'espagnol en tant que langue de spécialité (ESP) et, plus précisément, d'analyser les particularités et l'enseignement-apprentissage cette discipline en expansion, la présente édition entend revisiter l'Analyse des Besoins Linguistiques (ABL) à des

fins académiques et professionnelles, thématique centrale du numéro 14 de la revue bilingue « Les Cahiers du GÉRES ».

Dès les années 1970, sous l'impulsion de la Division « Politiques linguistiques » du Conseil de l'Europe, ce thème a fait l'objet de travaux de recherche sur l'enseignement des langues étrangères, notamment appliqué au français (Richterich, 1973, 1974 ; Coste *et al.*, 1976 ; Coste, 1977 ; Porcher *et al.*, 1979 ; Richterich & Chancerel, 1977) et à l'anglais (Wilkins, 1974, 1976 ; Van Ek, 1975 ; Van Ek & Alexander, 1977 ; Munby, 1978). Nous constatons qu'au cours des années 1980, l'ABL est devenue particulièrement importante en anglais sur objectif spécifique (Hutchinson & Waters, 1987 ; Berwick, 1989 ; Brindley, 1989).

Dans la didactique de l'espagnol langue étrangère (ELE), il faudra attendre pratiquement la fin des années 1990 pour voir apparaître un certain intérêt pour l'ABL (Llorián González *et al.*, 1997), ce qui révèle un « retard » dans didactique de l'ELE par rapport à ce qui se faisait à l'époque dans l'enseignement des autres langues internationales comme le français ou l'anglais. En effet, c'est au cours des années 2000, dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol sur objectif spécifique (EOS)¹, que l'ABL s'est révélée être un sujet extrêmement important pour les chercheurs dans le domaine de l'espagnol à des fins académiques et professionnelles (García Santa-Cecilia, 2000 ; Aguirre Beltrán, 2004 ; García-Romeu, 2006 ; Gutiérrez Quintana, 2008 ; Bhatia, 2008 ; Gómez de Enterría, 2009). Grâce à ces premières contributions, la communauté scientifique prend conscience de l'impossibilité de gérer efficacement un cours d'EOS sans une analyse préalable qui contextualise les besoins langagiers (BL) du public cible. Les recherches sur l'ABL en EOS se sont poursuivies au cours de la deuxième décennie du XXI^e siècle (Castellanos Vega, 2010 ; Aguirre Beltrán, 2010, 2012 ; Tano, 2014, 2017a, 2019 ; Catalá Hall, 2017 ; Riutort Cánovas, 2019) où l'on a vu apparaître des développements et des approfondissements, notamment sur la manière dont l'ABL peut être mise en place.

En ce qui concerne l'ESP, entendu comme une branche de l'hispanistique qui étudie la langue, le discours et la culture des communautés professionnelles et des groupes sociaux hispanophones spécialisés (Tano, 2017a : 600), les études sur l'ABL sont pratiquement inexistantes dans la mesure où une confusion persiste entre le concept même d'ESP et celui d'EOS. Rappelons que si le domaine d'étude est le même (espagnol académique et professionnel), l'ESP l'aborde sous l'angle d'une vaste spécialité (par exemple, l'espagnol du droit), tandis que l'EOS se concentre sur une profession spécifique qui fait partie d'une spécialité et qui exige la prise en considération d'un métier précis (par exemple, l'espagnol pour les avocats d'affaires). C'est peut-être à partir de l'élucidation de ces deux concepts (Tano, 2021) que les résultats de la recherche sur l'ABL apparaîtront plus clairement affichés dans les travaux futurs. Dès à présent, ce qui semble assez clair, c'est que ni les cours d'ESP ni les cours d'EOS n'atteignent leur efficacité maximale sans une ABL *ad hoc* à partir de laquelle il sera possible d'élaborer un programme répondant à des besoins de communication spécialisée parfaitement identifiés.

La complexité du sujet et l'hétérogénéité des facteurs à prendre en compte dans ce type d'analyse font que les BL peuvent évoluer au cours de l'apprentissage initial (dans le cas des étudiants²) et tout au long du parcours professionnel (dans le cas des professionnels en exercice). Afin de proposer des alternatives viables, le professeur de langue doit connaître les BL de ses élèves, s'il veut éviter de proposer des contenus éloignés de ce dont les utilisateurs ont réellement besoin dans un contexte académique et/ou professionnel. Il est donc nécessaire que le sujet de l'ABL soit développé dans les recherches en ESP, notamment en ce qui concerne des domaines aussi variés

¹ Concept plus connu en recherche par son acronyme espagnol : *Español para Fines Específicos (EFE)*.

² Pour la rédaction de ce volume, il a été décidé de ne pas retenir l'écriture inclusive pour en faciliter la lecture. Ainsi, sauf des rares exceptions dans certains articles du présent numéro, le masculin neutre (singulier ou pluriel) peut désigner tant la forme masculine que féminine.

que le commerce, la culture, l'économie, le droit, la gestion, l'ingénierie, la médecine, les relations internationales, le tourisme, pour ne citer que quelques exemples de secteurs dans lesquels la langue espagnole est la plus représentée.

Il nous paraît extrêmement urgent d'analyser les BL en ESP dans l'enseignement supérieur. Les étudiants universitaires attendent que l'espagnol devienne un moyen de mobilité académique et facilite un meilleur accès à l'employabilité et à l'insertion professionnelle (Tano, 2014). Puisque les opportunités d'utilisation de cette langue ne manquent pas dans notre société globalisée, son apprentissage doit pouvoir s'effectuer aujourd'hui dans un but d'application immédiate qui donne accès non seulement aux ressources pédagogiques disponibles pour perfectionner la langue, mais à des formations préprofessionnelles ou double-diplômantes, à des stages dans des entreprises étrangères, à des séjours de recherche, etc. Ces demandes spécifiques, qui affectent nécessairement les programmes d'ESP, sont structurées autour des notions d'utilité de la langue et d'immédiateté dans son utilisation. Satisfaire ces demandes implique une organisation particulière de l'enseignement dont la qualité dépend d'une ABL identifiée comme étant un point de départ. C'est cette étape préalable qui distingue un cours d'espagnol spécialisé d'un cours d'espagnol général (Sabater, 2000).

En ce sens, et pour mieux appréhender les BL des étudiants, il convient de réfléchir : i) aux outils de collecte de données les plus appropriés ; ii) aux différents modèles de réalisation d'une ABL à visée universitaire ; iii) à la parfaite identification du domaine d'utilisation de la langue cible ; iv) à l'utilité de la langue espagnole pour la mobilité académique ; v) aux situations d'utilisation de l'espagnol lors de ces échanges ; et vi) à l'évaluation/certification des connaissances acquises.

De tout ce qui précède, et de façon concomitante à l'ABL en milieu universitaire, il nous semble que l'ESP ne peut être enseigné sans identifier clairement les BL typiques du monde du travail. Pour accéder à ce type d'informations, trois techniques sont généralement utilisées (Martín Peris *et al.*, 2012) : les questionnaires, les entretiens et l'observation sur le terrain. Lorsque les observations de terrain sont possibles, elles montrent la diversité linguistique des environnements dans lesquels les différentes professions sont exercées, révélant ainsi le degré d'utilité de la langue espagnole dans l'activité professionnelle. Certaines études montrent les avantages économiques du multilinguisme (Grin, 2009 ; Hagen, 2011) et, en particulier, ceux attribués à la langue espagnole (García Delgado *et al.*, 2012). L'importance des compétences de communication en espagnol pour accéder à l'employabilité a également été démontrée (Tano, 2017b, 2022). Tout semble indiquer que les activités professionnelles connaissent actuellement des transformations paradigmatiques qui engendrent de profonds changements dans la manière d'exercer un métier. Dorénavant, l'obligation de maîtriser plusieurs langues (Narcy-Combes et Salaün, 2014), pour mener à bien des tâches qui intègrent souvent la composante interculturelle (Chevrier, 2013), semble devenir la norme dans les pratiques langagières des entreprises et des organisations. Dans ce contexte évolutif, les compétences langagières en ESP, dans la mesure où elles contribuent à la différenciation des profils professionnels, apportent incontestablement une valeur ajoutée.

Dès lors, une ABL en contexte de travail doit prendre en compte deux types de compétences, la compétence linguistique et la compétence professionnelle, qui sont aujourd'hui indissociables dans l'exercice de nombreux métiers, à tel point que l'on peut combiner ces deux notions pour désigner deux composantes d'une habileté globale définie en tant que « compétence linguistique professionnelle » (Springer, 1993). Cependant, s'il est admis que la langue espagnole est un élément qui facilite les échanges, que ce soit dans les entreprises ou dans les organisations, et s'il est reconnu qu'elle joue un rôle dans la communication professionnelle, force est de reconnaître le manque criant d'indicateurs basés sur une ABL propre au contexte professionnel. Une telle analyse doit intégrer certaines variables dont l'étude pourrait aider à mieux comprendre la relation établie entre la langue espagnole et son utilité professionnelle. À cet égard, il serait nécessaire de réfléchir, par exemple (Tano, 2019) : i) sur les instruments les plus appropriés pour recueillir les

BL du monde du travail ; ii) sur les principaux modèles d'enquête pour réaliser une ABL à des fins professionnelles ; iii) sur les facteurs qui motivent la mobilité professionnelle vers les pays hispanophones ; iv) sur la valorisation de l'espagnol comme critère d'embauche, de salaire ou de promotion ; v) sur le rôle que joue cette langue dans la gestion des entreprises ou des organisations ; vi) sur les usages réels de la langue espagnole dans le monde professionnel ; vii) sur les genres discursifs, les fonctions linguistiques et les actes de parole récurrents quand on utilise l'espagnol dans une visée professionnelle.

Enfin, nous comprenons que l'enseignement et l'apprentissage de l'ESP seraient des activités plus « rentables » si elles étaient réalisées après une ABL approfondie. Rappelons que, dans la didactique de l'EOS, la notion de BL a été liée, essentiellement, au concept de « contenu » (Gómez Molina, 2003) ; à certaines occasions, à celui d'« objectifs » (Aguirre Beltrán, 2000) et, plus récemment, au développement de la capacité « d'apprendre à apprendre » (Castellanos Vega, 2010). Dans le cadre de l'enseignement d'une langue de spécialité, la réponse pédagogique sera nécessairement adaptée aux BL de la population étudiante. Le personnel enseignant du secteur universitaire s'inscrit dans cette relation dialectique qui se manifeste dans le lien établi entre l'ABL et la mise en place de dispositifs d'enseignement-apprentissage spécifiques. En s'appuyant sur ce genre d'analyse, des réponses adaptées seront trouvées aux questions concernant les compétences linguistiques et communicatives à enseigner et à développer. Pour cette raison, il nous paraît fondamental que des recherches soient encore menées sur : i) les spécificités et les objectifs de l'ABL dans un cours d'ESP ; ii) le rôle de l'ABL intuitif (basé sur des intuitions) et les avantages de l'ABL probatoire (basé sur des preuves) ; iii) la place de l'ABL dans l'organisation du processus d'enseignement-apprentissage ; iv) la combinaison des résultats de l'ABL avec l'analyse de corpus spécialisés. Bref, il est extrêmement important de réfléchir à la transposition didactique des résultats d'une ABL pour améliorer la qualité et la portée de nos cours d'ESP.

2. PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS SÉLECTIONNÉES

Le numéro 14 de « Les Cahiers du GÉRES », dans ses sections II et III, rassemble une sélection de dix articles selon des procédures scientifiques décrites dans la politique éditoriale de la revue et qui sont consultables dans la section IV.

La section II comprend huit contributions relevant du thème de la XIX Rencontre Internationale du GÉRES « Les besoins langagiers en espagnol de spécialité ». La section III, soit deux contributions, intitulée « Varia », est consacrée à des sujets connexes portant essentiellement sur des compétences spécifiques à développer en ESP.

Pour harmoniser la présentation des contributions, chaque résumé s'efforcera de suivre un déroulé identique. Dans un premier temps, il présentera le questionnement, la problématique objet de l'article. Puis, il exposera les solutions proposées/expérimentées en réponse(s) à la problématique. Enfin, il présentera les résultats obtenus ou attendus.

Section II : L'analyse des besoins langagiers en espagnol de spécialité

Le premier article, *Le débat, un outil pédagogique motivant pour l'analyse de besoins langagiers en espagnol de spécialité*, de Mónica Aláez Galán, de l'IUT Paul Sabatier Université de Toulouse III (France), s'intéresse à l'aide que peut apporter l'enseignant d'espagnol langue étrangère en milieu Lansad³, à des étudiants de la formation Information Communication, souhaitant réaliser une mobilité Erasmus. L'objectif est de travailler les besoins langagiers nécessaires pour une immersion socioculturelle et académique réussie en mobilité. À cette fin, l'article détaille le

³ Langues pour spécialistes d'autres disciplines.

potentiel de l'exercice de débat en termes de motivation et de développement des compétences en communication orale des apprenants d'ESP. Plus largement, il s'agit d'évaluer la conception d'un dispositif pédagogique pour améliorer les pratiques d'enseignement et d'en élargir ses expériences en partant d'une modélisation préalable de la tâche attendue et une modélisation linguistique. Les résultats de l'enquête finale auprès des participants montrent que le débat a apporté chez l'apprenant une motivation et une confiance en soi facilitant l'enseignement-apprentissage d'une langue.

L'auteure du deuxième article, Alicia Catalá Hall, de l'Université de Barcelone (Espagne), nous fait part de son expérience de plusieurs années d'enseignement en Master d'Espagnol Langue Étrangère (équivalent du Master français Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF, parcours espagnol langue étrangère) dans sa contribution : *Comment élaborer un cours sur mesure en espagnol de spécialité : les besoins et leur analyse*. Elle pointe l'importance de l'analyse des besoins de l'apprenant, essentielle pour la réussite d'un cours d'espagnol à des fins professionnelles. Cela nécessite une analyse préliminaire de l'enseignant pour connaître les attendus du groupe d'apprenants. Lors de la conception des cours, les enseignants impliqués doivent savoir, d'une part, ce qu'est l'analyse des besoins, en quoi elle consiste et, d'autre part, comment l'utiliser efficacement pour en prélever les informations nécessaires pour élaborer un plan d'études qui réponde aux attendus et aux besoins de l'apprenant. L'élaboration de ce cours comprend trois phases, essentielles pour créer un programme adapté : information, décision et concrétisation. Dans cet article, l'auteure se focalise sur la première phase, l'information, en proposant un recueil de questions possibles concernant les différents besoins des apprenants (objectifs, subjectifs, sociaux, interculturels et « cachés »). Pour l'élaboration de ce recueil, elle s'appuie sur l'analyse des résultats des enquêtes de positionnement initial réalisées auprès de ces étudiants de Master. Le souhait est que cette contribution soit utile aux futurs enseignants, mais aussi à tous les professionnels qui assurent des cours de formation en langues vivantes 2 ou qui s'investissent dans le domaine des langues de spécialité.

Le troisième article de cette section est le résultat d'une conférence plénière animée par Josefa Gómez de Enterría, de l'Université d'Alcala (Espagne), pendant le colloque. L'intitulé est *L'espagnol de spécialité et l'analyse des contenus linguistiques*. L'auteure part du principe qu'il n'existe pas de langues spécialisées en tant que telles par opposition à la langue commune ou standard. Toute langue spécialisée sera toujours subsidiaire de cette langue commune ou standard. Ainsi l'enseignement de la communication spécialisée dans les langues, aussi bien pour des usages professionnels qu'académiques, nécessite une langue cible spécialisée dérivée de la langue commune ou standard sans oublier la composante grammaticale. Cette dernière est essentielle car l'apprenant n'intégrera les formes expressives des concepts de la matière cible que si l'apprentissage repose sur une base linguistique solide. Une première approche préconisée par l'auteure est celle d'étudier les textes pertinents pour l'enseignement de la langue cible. Ce sont eux qui fournissent tous les aspects fondamentaux : connaissance des ressources expressives propres à chaque profession, conditions discursives externes au texte et caractéristiques de chaque situation professionnelle dans laquelle se déroule la communication. Des méthodes d'enseignement-apprentissage comme la perspective actionnelle, l'approche par projet et la simulation globale peuvent aider cette démarche.

L'intitulé du quatrième article est *L'Analyse des besoins de l'enseignement de l'espagnol des affaires pour les étudiants universitaires chinois*. L'auteure, Tao Li, enseignante à l'Université d'Études Internationales de Shanghai (Chine), nous livre des données sur l'évolution de la situation de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère en Chine et, corrélativement, la situation de l'enseignement de l'espagnol à des fins spécifiques. Plus précisément, l'auteure effectue une analyse des besoins des étudiants de troisième et quatrième année de la première licence « Espagnol des affaires » dispensée en Chine, élaborée en partenariat avec l'Université d'Alcala (Madrid). Cette analyse est réalisée à partir d'une observation de terrain, la classe de

langues, et d'un questionnaire. Le but est d'obtenir des informations sur certains éléments tels que la motivation, les difficultés d'apprentissage, les besoins fondamentaux des étudiants chinois ou encore l'auto-évaluation. Il s'agit d'une contribution originale sur la réalité de l'apprentissage de l'espagnol à des fins spécifiques en Chine.

Le cinquième article, de Julia Sanmartín Sáez, de l'Université de Valence (Espagne), part du constat que, malgré les nombreuses études théoriques et appliquées, on ne sait pas dans quel pays l'espagnol du tourisme est enseigné en tant que langue de spécialité. En revanche, ce que l'on sait c'est comment sont enseignés l'anglais, le français ou encore l'allemand du tourisme dans l'université espagnole. L'objectif de cette recherche est double. Dans un premier temps, elle vise à apporter une réponse au constat de départ : les pays où l'espagnol du tourisme est enseigné (ou devrait être enseigné) en tenant compte les besoins des professionnels. L'hypothèse qui est émise est celle de proposer un enseignement spécifique à proximité des pays hispanophones ainsi que dans les pays à forte fréquentation touristique hispanophone. Dans un deuxième temps, l'auteure cherche à apporter une réponse en termes de spécialisation de la langue du tourisme et à rendre compte de l'hétérogénéité des situations professionnelles dans lesquelles cette langue est utilisée/activée. Le résultat attendu est de s'approcher au plus près de la singularité de la communication touristique.

Le sixième article s'intitule *L'analyse des besoins et l'audit linguistique-formatif dans l'enseignement de l'espagnol sur objectif professionnel*. Son auteur, Antonio Riutort-Cánovas, de l'Université Catholique de Fujen (Taiwan), nous fait part de ses interrogations, suite à une introspection professionnelle, et en particulier celle qui doit animer tout enseignant : « ce que j'enseigne à mes étudiants leur est-il utile ? ». C'est au cœur de cette question que se trouve l'essence et le sens de ce que doit faire l'enseignant. En réponse, il propose et contextualise un cadre théorique et une orientation méthodologique à une pratique dénommée audit linguistique formatif (AL-F) qui examine la manière dont est utilisée la langue cible en fonction d'une réalité de terrain actualisée. Ensuite, l'auteur avance une méthodologie, avec la description de techniques disponibles à la portée des enseignants, chercheurs et responsables éducatifs, afin d'identifier les avantages et d'en minimiser les inconvénients. Les données obtenues en retour doivent permettre d'améliorer les programmes d'études et de peaufiner progressivement les cours, les rendre plus pertinents et sortir de la zone de confort qui consiste à penser que l'analyse initiale des besoins est suffisante. Le résultat final attendu est de donner une plus grande visibilité à une pratique qui se répercutera dans la construction des cours.

Le septième article, intitulé *La complémentarité des besoins langagiers et des compétences professionnelles dans un cours de traduction juridique*, de Florence Serrano, de l'Université Savoie-Mont Blanc (France), est centré sur l'enseignement de la traduction juridique en double licence de Droit et Langues Étrangères Appliquées (LEA). L'analyse les besoins langagiers de cette traduction spécialisée en espagnol, en respectant les exigences professionnelles de toute traduction juridique, est un champ encore peu exploré. Les travaux des traductologues et la prise en compte des compétences des traducteurs sont considérés dans le même temps que le cadre légal qui régit l'activité et le milieu professionnel où s'exerce l'auteure. Une méthodologie combinée entre théorie et pratique est mise en place. Cette étude se conclut par le fait que la pratique traductologique doit s'accorder harmonieusement avec les règles professionnelles des traducteurs assermentés exerçant en France.

Dans le huitième article, *Modèle intégratif pour l'analyse des besoins langagiers dans un cours d'espagnol de spécialité*, l'auteur, Marcelo Tano, de l'Université de Lorraine, nous rappelle que, dans le système universitaire, ce qu'attendent les étudiants d'un enseignement de l'espagnol de spécialité est qu'il réponde à leur souhait d'acquérir des compétences langagières suffisantes pour être utilisées dans leur future profession. En fait, ces étudiants sont en attente d'un apprentissage d'une langue à partir d'une approche pratique et par l'obtention de résultats immédiats. Pour

répondre à cette attente d'utilité et d'immédiateté, il est nécessaire de procéder à une analyse des besoins linguistiques (ABL) qui devient essentielle pour l'articulation des programmes en espagnol de spécialité. Cette analyse doit permettre à l'enseignant de développer des programmes en conformité avec les besoins réels des étudiants, de se centrer moins sur la matière et plus sur l'apprenant et d'en déceler forces et faiblesses. Un enseignant bien informé sera plus en capacité de répondre à ces attentes mais il ne pourra y parvenir sans une pré-évaluation des besoins linguistiques de son public qui suppose une enquête prospective de collecte de données. Celle-ci peut reposer sur une démarche personnelle de l'enseignant ou, plus objectivement, être réalisée à partir de moyens tels que : un questionnaire auprès du groupe classe, des entretiens personnalisés et des tests de niveaux. D'autres instruments existent comme les offres d'emploi, les entretiens avec les professionnels ou avec d'autres enseignants. L'expérience montre que l'enquête auprès du groupe classe est le moyen le plus approprié pour réaliser une ABL. Sur la base de l'analyse détaillée des différents modèles d'ABL qui peuvent être utilisés, l'auteur conclut qu'un modèle intégratif de celle-ci est celui qui intègre trois critères : l'état initial de l'apprenant, la situation de communication cible et les aspects qui guident l'apprentissage.

Section III : Varia

L'objectif de la contribution de Carmen Ballestero de Celis, de l'Université Sorbonne Nouvelle (France), dans *La compétence pragmatolinguistique dans les manuels d'espagnol sur objectif spécifique*, est de réfléchir sur le traitement de la compétence pragmatolinguistique dans la classe d'espagnol à des fins spécifiques. La contribution de l'auteure consiste à s'intéresser à la présence de la compétence grammaticale dans une sélection de manuels d'espagnol à des fins spécifiques afin d'analyser la place accordée à la grammaire et d'examiner les pratiques grammaticales proposées. L'objectif est de réfléchir à la valeur accordée à la dimension pragmatique, plus précisément à l'importance du contexte, essentiellement discursif, dans les descriptions et les exercices grammaticaux. L'hypothèse de départ de l'étude est que la grande majorité des manuels d'espagnol à des fins spécifiques ne présentent pas d'explications grammaticales des réflexions métapragmatiques qui permettent un meilleur apprentissage des contenus linguistiques. Dans cette étude, l'auteure souhaite expliquer la place accordée à la pragmatolinguistique dans le domaine de l'espagnol de spécialité. Elle vise à montrer que l'adoption de positions et perspectives d'analyses qui se désintéressent de la dimension pragmatique de la langue font apparaître des schémas simplistes, insuffisants et inadaptés qui ne rendent pas compte de la réalité de l'espagnol. La compétence linguistique est subordonnée à la compétence pragmatique puisque la description d'un phénomène linguistique ne peut pas se passer de la dimension pragmatique de la langue.

La contribution de Lorena de Matteis, de l'Université Nationale du Sud (Argentine), s'intitule : *Les compétences communicatives professionnelles, leur formulation dans les programmes d'études universitaires*. Pour l'auteure, le défi auquel sont confrontés les universités, les chercheurs et les enseignants, est celui de développer des compétences communicatives qui seront exigées de leurs diplômés à des fins d'employabilité. Ils doivent répondre aux besoins linguistiques et communicatifs en espagnol de spécialité dans le processus d'enseignement/apprentissage. C'est l'objectif du présent article : contribuer aux études qui cherchent à contraster les pratiques communicatives (orales, écrites ou multimodales) développées dans les institutions académiques avec les pratiques professionnelles ainsi qu'aux études qui explorent la contribution des cours de formation de niveau universitaire au développement des compétences communicatives professionnelles. Les résultats attendus permettent de répondre aux questions suivantes : quel type de conceptions des pratiques communicatives professionnelles sont exprimées par les formulations métalinguistiques et métacommunicatives identifiées ? Quel niveau de spécificité caractérise ces formulations ? Quelles sont les activités suggérées pour contribuer au développement des compétences communicatives professionnelles ?

3. BIBLIOGRAPHIE

Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 34-43). CVC. Actas de los CIEFE.

Aguirre Beltrán, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 643-664). SGEL.

Aguirre Beltrán, B. (2010). Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. *Actas del XX Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 159-176). CVC. Publicaciones de la ASELE.

Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. SGEL.

Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 82-114). Cambridge University Press.

Brindley, G. (1989). The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design. In R. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 63-78). Cambridge University Press.

Bhatia, V. (2008). Las lenguas con propósitos específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41 (67), 157-176.

Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Monográficos MarcoELE*, 10, 23-35.

Catalá Hall, A. (2017). Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: El análisis de necesidades [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].

Coste, D. (1977). L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 27, 51-77.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo M. (1976). *Un niveau-seuil*. Conseil de l'Europe.

Chevrier, S. (2013). Le management interculturel. *Que sais-je ? n° 2535*. PUF, 3^{ème} édition.

García Delgado, J. L., Alonso, J. A. y Jiménez, J. C. (2012). *Valor económico del español*. Ariel/Fundación Telefónica.

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 145-161). CVC. Actas de los CIEFE.

García Santa-Cecilia, Á. (2000). Análisis de necesidades y definición de objetivos. En: *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera* (pp. 29-45). Arco/Libros.

- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco/Libros.
- Gómez Molina, J. R. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos. *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 82-104). CVC. Actas de los CIEFE.
- Grin, F., Sfreddo, C. & Vaillancourt, F. (2009). *Langues étrangères dans l'activité professionnelle*. Observatoire Économie Langues Formation, Université de Genève.
- Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *Actas del XVIII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 336-342). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Hagen, S. (2011). *Guide linguistique à l'intention des entreprises européennes – Communiquer efficacement dans le cadre de vos échanges internationaux*. Office des publications de l'Union européenne.
- Hutchinson T. & Waters A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press.
- Llorián González, S., Gil, M. & Castro, E. (1997). Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos. *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 523-534). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Martín Peris, E., Sabater, M. L. & García Santa-Cecilia, Á. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Instituto Cervantes.
- Munby, J. L. (1978). *A communicative syllabus design*. Cambridge University Press.
- Narcy-Combes M.-F. & Salaün, M. (2014). Plurilinguisme(s) et entreprise : enjeux didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, 11, 2, 3-10.
- Porcher, L. (1980). *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*. Conseil de l'Europe (Éducation et Culture).
- Porcher, L., Mariet F. & Huart M. (1979). *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires*. Hatier (Projet Langues Vivantes).
- Richterich, R. (1974). Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, 109, 21-25.
- Richterich, R. (1973a). Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes. Dans : *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de l'Europe, pp. 30-43.
- Richterich, R. (1973b). *L'analyse des besoins langagiers*. Conseil de l'Europe.
- Richterich, R. & Chancerel, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Hatier/Conseil de l'Europe (Projet Langues Vivantes).

Riutort Cánovas, A. (2019). El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios. Teoría y práctica. Kaun Tang International Publications Ltd.

Sabater, M. L. (2000). Aspectos de la formación del profesorado de español para fines específicos. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 184-193). CVC. Actas de los CIEFE.

Springer, C. (1993). Éléments de réflexion méthodologique sur les besoins de communication dans le secteur économique. *ASp.*, 2, 403-412.

Tano, M. (2014). Consideraciones previas del análisis de necesidades en EFE para el alumnado de ingeniería. *Actas del XXV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 953-967). CVC. Publicaciones de la ASELE.

Tano, M. (2017a). *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques : Le cas des formations françaises d'ingénieurs* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre].

Tano, M. (2017b). El español como vector de empleabilidad en el mercado de trabajo francés. *Les Cahiers du GÉRES*, 9, 108-131.

Tano, M. (2019). El análisis de necesidades lingüísticas de profesionales en ejercicio como herramienta para el diseño curricular en EFE. *Contribuciones a las Segundas Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena* (pp. 78-96). Centro Virtual Cervantes.

Tano, M. (2021). Balisage terminologique dans le domaine de la langue espagnole spécialisée. *HispanismeS-Revue de la Société des Hispanistes Français*, Varia 15, 242-265.

Tano, M. (2022). Les langues étrangères dans la nouvelle professionnalité des cadres ingénieurs. *EDL : Études en didactique des langues*, 38, 79-98.

Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Council of Europe (Systems Development in Adult Language Learning).

Van Ek, J. A. & Alexander, L. G. (1977). *The threshold level for modern language learning in schools*. Council of Europe.

Wilkins, D. A. (1974). *Second-language learning and teaching*. Edward Arnold.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.

SECTION II : Les besoins langagiers en espagnol de spécialité



El debate, una herramienta didáctica motivadora para el análisis de necesidades lingüísticas en español de especialidad

Le débat, un outil pédagogique motivant pour l'analyse des besoins langagiers en espagnol de spécialité

The debate, a motivating teaching tool for analyzing language needs in specialized Spanish

Mónica ALÁEZ GALÁN

IUT Paul Sabatier Université Toulouse III, France

Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad

monica.alaez-galan@iut-tlse3.fr

Resumen. En este artículo se analiza el desarrollo de la destreza comunicativa oral (destrezas productivas y receptivas) de un estudiantado francés universitario en programa de intercambio Erasmus a través de un ejercicio de debate. Partiendo de una pedagogía dictada por la acción y centrada en el estudiante, con el objetivo de activar la competencia comunicativa, deslindamos, en primer lugar, el marco teórico en el que se enmarca el estudio, así como el contexto europeo en el que se inscriben las primeras consideraciones de las necesidades lingüísticas orales en el aprendizaje de una lengua. En segundo lugar, presentamos el ejercicio de debate, herramienta pedagógica utilizada para desarrollar esta destreza oral. Acompañamos esta segunda parte con dos explicaciones sobre la utilización de la modelización por tareas y la modelización lingüística para ayudar al estudiantado a comprender mejor y a integrar las variables implicadas en este ejercicio de debate. Por último, analizamos los datos obtenidos de la encuesta final sobre el parecer de los estudiantes y sacamos conclusiones de esta experimentación, en particular las que pueden ayudar a una mejor adaptación en contexto Erasmus.

Palabras clave: debate académico, destreza oral, español de especialidad, movilidad internacional, necesidades lingüísticas

Résumé. Dans cet article, nous explorons le développement des compétences orales avec le support d'un exercice de débat d'une population universitaire française en programme d'échange Erasmus. Partant d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et dictée par l'action visant à activer la compétence communicative, nous exposons le cadre théorique de l'étude, ensuite le contexte européen dans lequel s'inscrivent les premières considérations portant sur les besoins langagiers oraux dans l'apprentissage des langues. Puis nous présentons l'exercice du débat qui est l'outil pédagogique utilisé pour développer cette compétence orale. Nous expliquons l'utilisation de la modélisation de la tâche et de la modélisation linguistique pour aider les étudiants à mieux comprendre et intégrer les variables impliquées lors de cet exercice du débat. Enfin, nous analysons les données obtenues lors de l'enquête finale concernant le retour des étudiants et tirons les conclusions de l'expérimentation, en particulier celles qui peuvent aider à une meilleure adaptation en contexte Erasmus.

Mots-clés : besoins langagiers, compétence orale, débat académique, espagnol de spécialité, mobilité internationale

Abstract. This article explores the development of communicative skills following a debate activity of French university students during an Erasmus exchange program. Starting from a learner-centered pedagogy dictated by action and aimed at activating communicative competence, we first outline the study's theoretical framework and the European context in which the first considerations of oral language are inscribed. Second, we present the pedagogical tool used to develop this oral skill: the debate. We accompany this second part with the use of task and linguistic modelling to help students better understand and integrate the variables involved in a debate activity. Finally, we analyse the data obtained from the final survey on the students'

opinions and draw conclusions from this experimentation, in particular the opportunity to help the student to better adapt to the Erasmus context.

Key words: *academic debate, international mobility, language needs, oral skills, specialized Spanish*

1. INTRODUCCIÓN

El reto mayor de toda formación universitaria preprofesional es el de preparar y facilitar al estudiantado una inserción profesional exitosa. En el marco de esta inserción, que este estudiantado haya realizado una movilidad académica ya sea de estudios o de prácticas, será un gran valor añadido en términos de accesibilidad al empleo y de adecuación a una demanda profesional. Esta demanda se orienta cada vez más hacia perfiles de candidatos que sepan manejar, lo mejor posible, las destrezas lingüísticas de una lengua extranjera y que tengan integrado en su *currículum* una experiencia de formación profesional en el extranjero. Es una situación que no es novedosa, pues hace décadas que el mundo laboral tiene que adaptarse e interactuar ante un mercado cada vez más mundializado. Lo que cambia es la adaptabilidad exigida a todo candidato, es decir, la capacidad de una persona para adaptarse a los cambios y a las nuevas circunstancias del mercado laboral. En esa línea, el historiador Noah Harari (2018: 430) afirma que, el mundo, a mediados del siglo XXI, tendrá como única certeza el cambio y que por lo tanto la competencia más importante será la capacidad de poder afrontar el cambio (*ídem*: 428). Pero no olvidemos que lo que también se exige es un desempeño óptimo de las competencias comunicativas en lenguas extranjeras. Retomando así las palabras de Noah Harari (*id*), todo profesor debería enseñar lo que él llama las “cuatro C”, el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad.

Al hilo de lo expuesto, no podemos obviar que las necesidades lingüísticas de un estudiante, en el transcurso de su carrera universitaria, pueden cambiar o más bien evolucionar a lo largo del proceso de aprendizaje-adquisición de una lengua extranjera. Es lo que Berwick (1989) entiende por “análisis de necesidades”, la distancia entre una situación presente y una situación futura deseada. La ilustración de esta situación podemos encontrarla cuando un estudiante decide realizar una movilidad académica. Así, desde este ángulo y desde una posición de docente-investigadora nos planteamos el interrogante siguiente: ¿cómo un profesor de español lengua extranjera (ELE, en adelante) puede ayudar a un futuro estudiante Erasmus⁴ a trabajar las necesidades lingüísticas requeridas para que su inmersión tanto sociocultural como académica sea la más fructífera posible y le permita desarrollar las habilidades lingüísticas de adaptabilidad y desempeño óptimo esperadas?

Nuestro objeto de estudio se focaliza en el valor que puede tener el uso del debate, lo que puede aportar al estudiantado en términos de motivación, si les ayuda a hablar y también de desarrollo de la destreza comunicativa oral (destrezas productivas y receptivas) en los procesos de movilidad internacional universitarios. En consideración con lo expuesto formulamos los objetivos siguientes:

- demostrar lo que puede aportar al aprendiz de ELE el uso del debate tanto a nivel de la motivación y de la confianza en sí mismo como del aprendizaje de la competencia comunicativa;

⁴ Aunque nos referimos a un futuro estudiante Erasmus, la situación que presentamos en esta introducción puede ser la misma para todos los estudiantes universitarios no nativos de una lengua es decir estudiantes inscritos en el aula de segundas lenguas.

- evaluar el diseño del dispositivo pedagógico que hemos creado con el fin de contribuir a mejorar las prácticas docentes e implementar y sistematizar experiencias de actividades de debate, particularmente para el desarrollo de la destreza oral de los aprendices de ELE.

La muestra poblacional sobre la que se lleva a cabo el estudio está formada por una cohorte de dieciséis estudiantes (sobre una promoción estudiantil de cuarenta y cuatro) de segundo grado de la formación preprofesional francesa Información y Comunicación (Info-Com, en adelante) del Instituto Universitario de Tecnología (IUT) de Toulouse (Francia), con edades comprendidas en su mayoría, entre los 19 y los 22 años. Estos dieciséis aprendientes son los que han elegido España como destino Erasmus, con un nivel B2⁵ exigido por los acuerdos académicos y que tienen el español como segunda o tercera lengua. El ámbito de especialidad tratado es el relacionado con el mundo de la Info-Com, pero también con el español para la comunicación en ámbitos académicos e institucionales. Según Catalá Hall (2017: 16), este ámbito es uno de los primeros que surgió en España a finales del siglo XX, junto al español comercial-empresarial, español de los servicios y español del ejército.

Abordamos pues un primer apartado centrado en un breve repaso histórico del nacimiento de la competencia comunicativa dentro del marco europeo, deteniéndonos en el acto de habla y en la destreza oral que se convierte para esta experimentación en objeto de enseñanza y objeto de investigación. Seguimos con la presentación de la herramienta pedagógica utilizada, el ejercicio de debate, heredero de la tradición medieval de *la disputatio*. A continuación, el epígrafe siguiente justifica cómo se ha combinado el análisis de las necesidades lingüísticas del español para la comunicación en programas internacionales como Erasmus con una modelización previa de lo que necesita el aprendiz de ELE para llevar a cabo el tipo de debate esperado. Y finalizamos con unas conclusiones sobre los resultados de esta investigación, atendiendo sobre todo a lo que el debate ha desencadenado en el discente en términos de aprendizaje, de confianza en sí mismo y de satisfacción personal.

2. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera se han visto favorecidos por el trabajo colectivo comenzado por miembros de la profesión docente, en los años 70, bajo una iniciativa del Consejo de Europa. El resultado de esta política lingüística europea, bien conocido por toda la profesión, se fraguó con el *Marco* (2002), un texto que recoge y analiza una investigación exhaustiva realizada dentro del campo de la lingüística aplicada y que unifica orientaciones en materia de aprendizaje y enseñanza de una lengua dentro de un contexto europeo. Se ha convertido en un instrumento de consulta y de referencia fundamental para todo docente tanto en el ámbito académico para la planificación del programa curricular como en la esfera universitaria para el desarrollo de estudios de investigación en lingüística aplicada o ciencias del lenguaje, educación o incluso en estudios transdisciplinarios. Recordemos la voluntad de este *Marco* que no es de prescribir ni de recomendar sino de preconizar principios prácticos para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Entre las preconizaciones se encuentra la de orientar una pedagogía de la lengua hacia un enfoque dictado por la acción con el objetivo de activar la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002).

Preparar a la activación de las estrategias comunicativas necesarias para desenvolverse en los intercambios de la vida cotidiana o académica futura de un estudiantado francés en programa de intercambio patrocinado por la Unión Europea (Erasmus en particular) requiere la integración de

⁵ Nivel B2 acreditado por el test ELAO (*Efficient Language, Assesment On-Line*) realizado en primer grado. Los resultados de este test corresponden con los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *Marco*).

un lenguaje significativo en contextos variados y reales, en situaciones complejas e inesperadas. Las necesidades lingüísticas que solicitan este tipo de movilidad giran en torno a la inmersión en un nuevo entorno. En un primer momento, se trata de una inmersión en un contexto sociocultural, de ahí, la importancia del desarrollo de una pragmática sociocultural (Bravo y Briz, 2004) y en un segundo momento, de una inmersión en una comunidad académica (Quevedo Atienza, 2017) con un objetivo de producción de un discurso académico. Por discurso académico entendemos la definición de Vázquez (2009: 119): “Dicho discurso es la comunicación cotidiana entre docentes y estudiantes en los ámbitos universitarios y las situaciones ritualizadas en las cuales nos encontramos”.

El reto es ambicioso ya que lo que se desea con el debate no es simplemente activar la competencia comunicativa sino también y, sobre todo, mejorarla, con fines muy pragmáticos acercándonos lo más posible a una lengua especializada de nivel avanzado que permita esta comunicación cotidiana real en ámbitos profesionales y académicos concretos. Así, para el desarrollo de la destreza oral y argumentativa en el aprendizaje de ELE conviene que el docente seleccione estrategias, herramientas útiles que permitan este desarrollo. En el contexto de internacionalización de los estudios y de didactización de materiales destinados al estudiantado europeo que desee cursar una parte de sus estudios en España, citemos el trabajo pionero llevado a cabo por la investigadora principal Graciela Vázquez con el proyecto europeo *El Discurso Académico en la Unión Europea* (A.D.I.E.U., de sus siglas en alemán *Akademischer Diskurs in der Europäischen Union*, 1996-1999). El resultado de este proyecto se concretizó en dos guías didácticas que cubren aspectos de la lengua escrita y oral.

2.1. La dimensión social del lenguaje y la consideración de las necesidades lingüísticas

Partiendo de las críticas llevadas al conductismo, a la teoría de la gramática generativa transformacional de Chomsky (1994) y a los trabajos de Saussure (2002), que afirmaban que el estudio de la lengua se resumía en comprender las estructuras y las reglas del sistema lingüístico, algunos investigadores, esencialmente filósofos, antropólogos o psicólogos, comenzaron a centrarse en la función comunicativa del lenguaje.

El filósofo británico Austin (1962/1991), a raíz de una serie de conferencias pronunciadas en la Universidad de Harvard en 1955, desarrolló la teoría del acto de habla, según la cual la lengua no solo sirve para describir el mundo, sino que con ella también se realizan ciertas acciones capaces de actuar sobre el mundo. Según Austin, en todo acto de habla, se activan simultáneamente las siguientes dimensiones: un acto locutivo, que consiste en la producción oral asociando fonética y sintaxis; un acto ilocutivo o intención que, como su nombre lo indica, revela la intención del hablante (afirmación, rechazo, promesa, arrepentimiento, etc.) y un acto perlocutivo, que designa el efecto producido por el mensaje en el interlocutor (emocionar, convencer, interesar, calmar, decidir, etc.). En definitiva, en el acto de habla, en el momento de emitir un enunciado, se dice algo, se promete una acción y se provoca un efecto.

Por otra parte, el filósofo y antropólogo americano Hymes, a principios de la década de los años 70, rechazaba el postulado de Chomsky en el que se considera una comunidad como homogénea y un hablante-oyente como ideal. A Hymes se le debe la primera definición del concepto de competencia comunicativa que se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (Hymes, 1971: 27) es decir, investigar las reglas de uso de una lengua en su entorno, formar enunciados teniendo en cuenta el contexto social, lo que se ha denominado una etnografía de la comunicación. Si retomamos los postulados de Hymes y las declaraciones del Marco, el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, ajusta la definición de competencia comunicativa de la manera siguiente:

La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

La situación internacional de esos años 70 “apoya las iniciativas para el desarrollo del inglés como lengua de comunicación internacional [...] el inglés como lengua extranjera camina viento en popa”⁶ (Narcy-Combes, 2005: 38). Así pues, tras los trabajos del Consejo de Europa en 1972, nació el enfoque comunicativo y asistimos a la aparición de una enseñanza basada en la teoría de los actos de habla y organizada en torno a cuatro competencias: comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral. El objetivo era que la lengua fuera utilitaria, como herramienta de comunicación para situaciones reales de la vida social y profesional cotidianas. Pero también que la enseñanza se adaptara al alumno y a sus necesidades para que pudiera convertirse en un ciudadano europeo comunicativo y competente en lengua extranjera. Por primera vez en la historia de la enseñanza de las lenguas, se tienen en cuenta las necesidades del alumno “con una gran preocupación por revestir el aprendizaje de la lengua de cierta ‘autenticidad’, de una verosimilitud pragmática” (Jiménez, 2013: 159).

En la didáctica de las lenguas la teoría de los actos de habla ha servido de base para las propuestas de enseñanza enfocadas en la comunicación. Este enfoque comunicativo de la enseñanza forma parte del cambio de paradigma que Johsua (1999) describe como el paso de la reproducción a la comprensión o, dicho de otra manera, según Pérez Fernández (2009: 300) “de una orientación teórica y gramaticalista, se ha pasado a otra más centrada en cuestiones pragmáticas de uso de la lengua”.

2.2. El estudiante: verdadero protagonista de su aprendizaje

Lo expuesto anteriormente nos lleva a la situación actual, la del paradigma comunicativo y constructivista. La enseñanza sigue siendo comunicativa, pero la llegada de las teorías de la lingüística enunciativa, los movimientos de la Escuela Nueva (o escuela activa, nueva educación)⁷ y la corriente constructivista en psicología, ha hecho cambiar el punto de vista teórico sobre el aprendizaje de las lenguas. El alumno ya no es un agente pasivo, construye su aprendizaje a partir de su actividad para que aprenda a aprender. La construcción se realiza siguiendo tres etapas: aplicación, reinversión y transferencia. En términos de comunicación: “el estudiante se convierte en actor y creador de la situación: se sitúa a sí mismo, a los interlocutores, los objetos y los acontecimientos, crea un yo, un aquí y un ahora que es el marco en el que se construye el discurso. Lo importante es el punto de vista que invierte en la realidad”⁸ (Narcy-Combes, 2005: 41) y la adaptación entre esta realidad y él se hace a través de la acción.

Una de las consecuencias de este enfoque es la individualización del aprendizaje, ya que éste es el acto de cada uno, la adaptación de cada uno a un ritmo propio. Para Narcy-Combes (2005: 41), el aprendizaje es “un proceso esencialmente individual, aunque implique interacción”⁹. El dispositivo pedagógico-didáctico que presentamos, basado en la actividad de debate, también

⁶ Nuestra traducción del francés: « *Soutient les initiatives pour le développement de l'anglais comme langue internationale [...] l'anglais langue étrangère a le vent en poupe* ».

⁷ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Froebel (1782-1849) y Johan Friedrich Herbat (1782-1852) son los precursores de la Escuela Nueva.

⁸ Nuestra traducción del francés: « *L'apprenant devient acteur et créateur de la situation : il se situe, situe les interlocuteurs, les objets et les événements, crée un moi, un ici et un maintenant qui est le cadre dans lequel le discours se construit. L'important est le point de vue qu'il apporte sur la réalité* ».

⁹ Nuestra traducción del francés: « *Un processus essentiellement individuel, même s'il suppose des interactions* ».

pretende que el estudiante se convierta en protagonista de su propia producción oral en ELE, que aprenda a dirigir su propio aprendizaje desarrollando su autonomía e independencia. La planificación del debate produce una participación activa, reflexiva y crítica por parte del aprendiz. Más concretamente, con el uso del debate se persiguen varios objetivos: que cada estudiante ocupe el tiempo que necesite para su preparación gracias al uso de herramientas de fabricación personal facilitadas por el docente; que cada estudiante trabaje en equipo concediendo importancia a la colaboración con los demás y que cada estudiante experimente la responsabilidad compartida con el reparto de roles, la toma de decisiones, la fabricación de un discurso oral que tendrá que defender entre iguales, ante un equipo adverso.

2.3. La lengua oral: objeto de enseñanza y objeto de investigación

Adoptando la perspectiva de la teoría de los actos de habla, encontramos en la actividad de debate una manera de abordar una programación coherente y sistemática de la producción oral y más precisamente del uso de la palabra para expresar una opinión y defenderla en diferentes contextos y situaciones comunicativas. Para el futuro estudiante francés en movilidad, y tal como lo hemos indicado anteriormente, el buen manejo de la competencia oral será de vital importancia para su vida estudiantil cotidiana, para su buena inmersión y adaptabilidad. Ante este objetivo ponemos de manifiesto que transformar la lengua oral en objeto de enseñanza y objeto de investigación no es obvio. Las razones son varias.

Según Dabène (1975: 51), en la enseñanza del español en Francia ha habido un deseo por parte de los docentes de poner al alumno en contacto con los textos literarios lo antes posible. Esta actitud, considerada por algunos como "inconscientemente elitista" (palabras de la estudiosa), demuestra el prestigio que sigue teniendo la lengua escrita sobre la lengua hablada. Aquí nos encontramos con una de las principales dificultades de la enseñanza de la lengua oral: constatar que la escuela "sobreevalora la palabra escrita en detrimento de la lengua oral"¹⁰ (Périer, 2017: 16). En la didáctica del español, Pérez Fernández (2009: 300) afirmaba que esta lengua oral "era tratada como el pariente pobre en la enseñanza de lenguas". La misión principal de la escuela tradicional era la de cultivar la palabra escrita, "no ha sentido la necesidad de enseñar a hablar, y mucho menos a escuchar, puesto que lo considera una actividad natural consustancial al ser humano" (*idem*: 298). Para Sánchez Espín (2013: 226), "la problemática en las competencias orales es consecuencia de que la tradición escolar ha venido privilegiando la enseñanza de la escritura en detrimento de la oralidad". Sin embargo, los hábitos del lenguaje oral desempeñan un papel decisivo en el aprendizaje de la escritura. Según Pujol Berché (1992: 121), "se pueden establecer conexiones y puentes entre la lengua oral y la lengua escrita". Es importante tener en cuenta el bagaje oral del alumno para acceder a la palabra escrita.

A esta primera observación de carácter histórico pueden añadirse otras causas metodológicas y técnicas-tecnológicas que dificulte enseñar la lengua hablada. Entre ellas, podemos mencionar las siguientes: la falta de formación del profesorado para desenvolverse en este terreno de la oralidad teniendo en cuenta su caracterización y pautas de observación (Pérez Fernández, 2009: 299); los procedimientos didácticos experimentados, por ejemplo, el uso excesivo de libros de texto (Parcerisa, 1996; Güemes, 2001) o el aprender memorizando; el tamaño de los grupos (o las aulas masificadas) (Guerrero Vázquez *et al.*, 2009); las actividades orales esporádicas y la dificultad de establecer criterios de evaluación (Núñez Delgado, 2002); la propia situación académica, que no permite crear una situación comunicativa real o incluso la organización y planificación del espacio del aula (que no es, ni mucho menos, un tema nuevo) (Loughlin y Suina, 2002).

Otro tanto ocurre en concreto con la investigación en didáctica de la lengua oral. Tal y como sostiene Núñez Delgado (2002: 161) hay que "[...] contribuir a llamar la atención sobre la

¹⁰ Nuestra traducción del francés: « *Survalorise l'écrit au détriment de l'oral* ».

necesidad de investigar en didáctica de la lengua oral, aportando reflexiones, materiales y experiencias a una parcela de los estudios didácticos y lingüísticos en la que hasta hace muy poco era apreciable la escasez de tales elementos en relación con otras como, por ejemplo, la lengua escrita”. Esta afirmación hace eco a las palabras de Dolz y Schneuwly (2016: 20) cuando afirman que la investigación teórica sobre la lengua oral está “poco analizada científicamente”. Es bastante reciente, poco numerosa y descriptiva y nos encontramos ante una “manifiesta escasez de propuestas teóricas sobre la lengua oral” (*idem*: 163). Esta falta de trabajos de didáctica que pretendan definir lo “oral”, establecer sus contornos, catalogar sus productos, analizar las relaciones entre sus diferentes elementos constitutivos, parte, mayoritariamente, de la esencia mismo de lo que se intenta definir por “oral”, “objeto difícil de definir” (*id*: 11).

En definitiva, el ámbito de la oralidad (cualidad de oral) es un terreno complejo y delicado de abarcar, y la enseñanza de este objeto oral no resulta ser una tarea fácil (Dolz y Schneuwly, 2016: 20):

Insondable por su naturaleza y su estatus social, [...] lo oral, en sus diversas formas, es también difícil de "escolarizar" por su materialidad. A diferencia de la escritura, que por lo general se practica en solitario, en silencio, y que por lo tanto puede practicarse colectivamente, incluso en grandes grupos, sin crear especiales dificultades de gestión, el ejercicio de la palabra presupone siempre uno o varios oyentes y da lugar a una producción sonora.¹¹

Tomamos nota de esta observación y concebimos la lengua oral como un objeto autónomo de enseñanza y aprendizaje, considerándola como un campo fértil de investigación. No obstante, se acepta que dominar el habla, dominar la expresión oral requiere trabajo y se trabaja (*ibídem*). Se requiere también formación y conocimiento de técnicas para estar a gusto en público, para estructurar un discurso y pronunciarlo con soltura, una de las situaciones sociales más temidas que prevalecen en la población.

Algunos investigadores abogan por el desarrollo de investigaciones orientadas hacia la pragmática (Garrán, 1999), la retórica (Núñez Delgado, 2002) o los géneros formales (Dolz y Schneuwly, 2016). Un trabajo orientado hacia el desarrollo del conjunto de procedimientos que constituyen el arte de la oratoria, el arte de hablar con elocuencia asegura el dominio del saber decir. La práctica del debate responde a todos estos criterios.

3. NUESTRA PROPUESTA PEDAGÓGICA

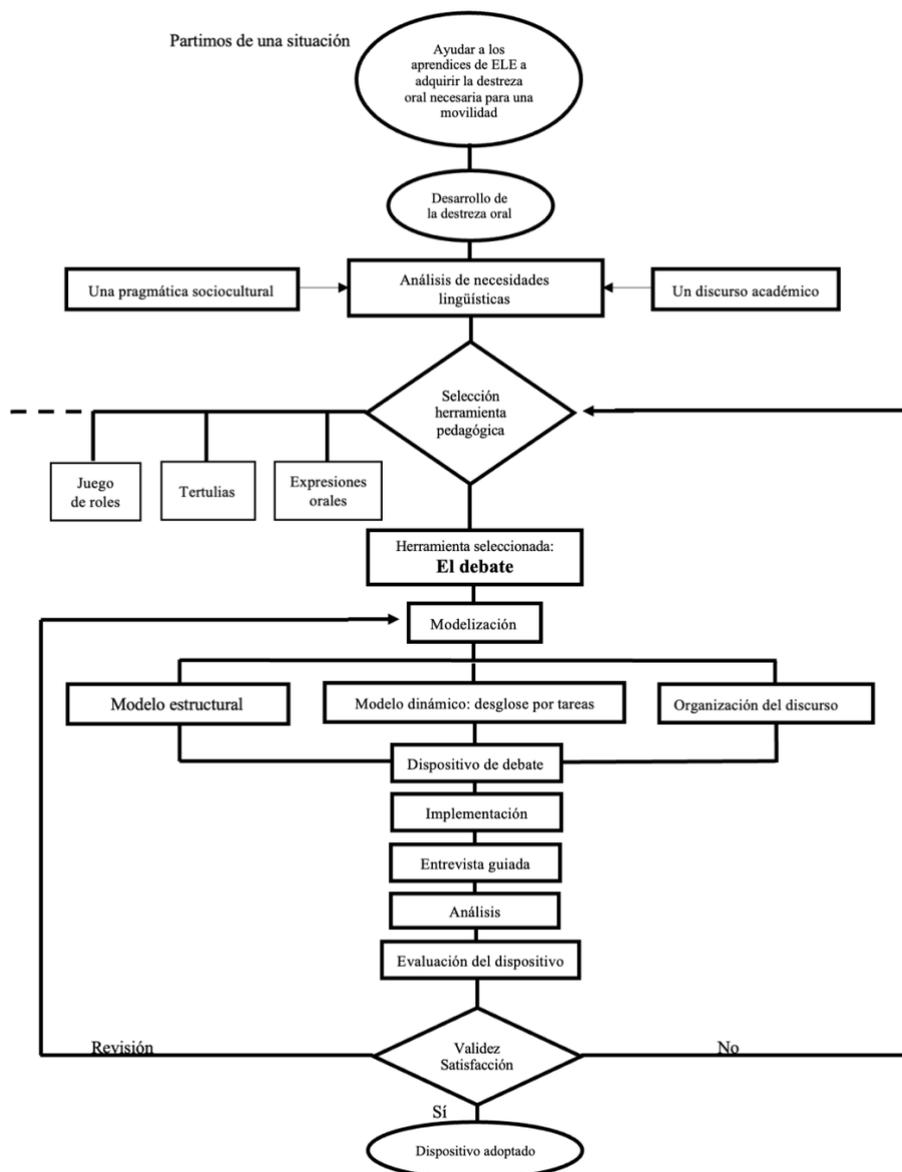
Hemos utilizado un diagrama de flujos, que detallamos a continuación, para expresar visualmente el flujo de acciones requerido para la implementación de nuestra propuesta pedagógica. Se trata de un esquema que ilustra los pasos seguidos y la toma de decisiones que hemos realizado. Nuestro protocolo ha seguido doce etapas:

- 1ª etapa: motivación del objetivo;
- 2ª etapa: precisión del objetivo;
- 3ª etapa: elementos que constituyen la metodología;
- 4ª etapa: comparación y selección de la herramienta pedagógica utilizada;

¹¹ Nuestra traducción del francés: « *Insaisissable de par sa nature et son statut social, [...] l'oral, sous ses formes variées, est en plus difficilement "scolarisable" de par sa matérialité. Contrairement à l'écrit qui se pratique en général seul, dans le silence et qui donc, sans créer de difficultés particulières de gestion, peut s'exercer collectivement, même dans de grands groupes, l'exercice de l'oral présuppose toujours un ou des auditeurs et aboutit à une production sonore* ».

- 5ª etapa: herramienta adoptada;
- 6ª etapa: modelización;
- 7ª etapa: modelización de los posicionamientos adoptados;
- 8ª etapa: implementación del dispositivo;
- 9ª etapa: elaboración de una entrevista guiada;
- 10ª etapa: análisis de los resultados;
- 11ª etapa: evaluación del dispositivo;
- 12ª etapa: adaptación del dispositivo según los resultados.

Diagrama de flujos: protocolo del debate
 Fuente: elaboración propia de Aláez Galán para este artículo



Símbolos utilizados en el diagrama de flujos:

- Objetivos/Temática
- Elemento importante/Acción/Operación/Resultado
- ◇ Opción

3.1. La herramienta pedagógica adoptada: el debate

Entre las diferentes posibilidades de herramientas pedagógicas que se pueden ofrecer a los aprendices de ELE para desarrollar y adquirir la destreza oral y argumentativa necesarias a una movilidad académica no solo tenemos el debate. Otras actuaciones educativas pueden tener su interés como las tertulias, las expresiones orales, los juegos de roles, los grupos interactivos, etc. El elemento común de todas ellas es que cada participante asume un rol y actúa poniendo en práctica sus conocimientos en situaciones reales. Nuestra opción ha sido la de usar el debate porque las ventajas que presenta su práctica hacen de él una herramienta al servicio del desarrollo de la oratoria, competencia transversal en el desempeño social, académico y profesional, reforzando la capacidad oral del aprendiz y motivando su reflexión crítica con base en argumentos técnicos y comprensión de puntos de vista opuestos.

Partiendo de una perspectiva pragmática, podemos identificar el debate como un género textual o género discursivo, es decir, una forma convencional de organización textual. Los géneros textuales se definen en función de una serie de parámetros que intervienen en cualquier acto de comunicación: el canal de información (escrito u oral), las características y relaciones establecidas entre los participantes, la función del lenguaje, la intención comunicativa, la modalidad discursiva, la esfera de intervención (pública o privada), el tiempo comunicativo, el lugar de la interacción y el tema tratado (Aláez Galán, 2020: 59-60).

Siguiendo lo expuesto anteriormente, los elementos que caracterizan al debate, como género textual, son los siguientes:

- un canal de información oral. El debate es un género oral que exige una planificación previa de la intervención, una elaboración y organización coherente de argumentos para persuadir y convencer;
- los participantes son de dos tipos: el emisor que es plural, dos o más debatientes que interactúan y alternan sus roles y el receptor que es doble, compuesto por el oponente y el público;
- una función del lenguaje esencialmente conativa, aunque también encontremos otras funciones, las expresivas, referenciales, metalingüísticas, fáticas y poéticas (Jakobson, 1963);
- una intención comunicativa que consiste en adoptar una dimensión ilocutiva, finalidad de todo debate: persuadir a través del discurso, buscar la adhesión del público que escucha el debate. Para Briz, Albelda y Fernández (2008: 234) el debate es un tipo de discurso argumentativo y contra argumentativo en el que “los participantes, partiendo de opiniones diferentes y en muchos casos enfrentadas, intentan defender las suyas ante los demás, persuadiendo a éstos de su validez”. Predomina una segunda intención comunicativa: ganar. El debate es una competición, un reto, y el que consiga persuadir, convencer y seducir al público habrá ganado el debate.
- una modalidad discursiva dialógica, clásica en cualquier debate, donde cualquier probabilidad está abierta a la refutación y en la que resulta esencial la interacción. El modo del discurso predominante en el debate es el de la argumentación, que corresponde al primer objetivo buscado: persuadir al interlocutor, por la autoridad, la emoción y la lógica del argumento. Para Escandell Vidal (1996: 93), la argumentación es “un tipo particular de relación discursiva que liga a uno o varios argumentos con una conclusión”. Los oradores, en momentos concretos del debate, pueden también recurrir a la narración, la exposición y la descripción en el momento de presentar los argumentos;
- una esfera de intervención académica: el aula de ELE especializado, donde el español es segunda o tercera lengua del estudiante;
- un tiempo comunicativo fijado de antemano;

- la elección de un tema previo al debate. Cualquier tema puede ser objeto de debate siempre y cuando sea susceptible de ser sometido a juicio.

Según Castellà (1996: 25) el debate es “una forma de discurso estereotipada, definida por sus características externas, sociales y culturales, que se asocian a otras internas, de carácter lingüístico”. Y más precisamente, el debate, por utilizar el canal oral de comunicación, es un género discursivo oralizado. Forma parte de la gran diversidad de géneros orales como por ejemplo los cuentos, las crónicas de viajes, los informes, los alegatos, las presentaciones orales, los diálogos, las conferencias, las entrevistas, etc.

La comunicación oral se caracteriza por su inmediatez. Aunque en la fase previa de preparación del debate, el futuro orador prepara y/o planifica su discurso pudiendo así presentar y defender mejor sus argumentos, puede también encontrarse en situaciones de interacción que no han sido preparadas de antemano, solicitando un discurso inmediato e instantáneo, espontáneo e informal. El debate tiene esta característica, lo que hace compleja la tarea de preparación y planificación. Pujol Berché (2002: 9) precisa que “la preparación o planificación del debate es una tarea delicada y compleja, como lo es el propio debate”. A partir de esta complejidad, identifica cuatro aspectos que se deben tomar en cuenta (*ibídem*):

- La situación de comunicación caracterizada por la presencia y la participación de diferentes interlocutores con sus puntos de vista controvertidos;
- El funcionamiento y desarrollo del debate, en el cual destacaremos el rol de los participantes, del moderador y de los observadores (si los hubiera) y la toma de palabra por parte de los participantes y la distribución de los turnos de palabra por parte del moderador;
- La pregunta controvertida y formulada de manera polémica a raíz de la cual se articula la discusión;
- Las fuentes de información para que los participantes puedan preparar sus intervenciones, lo que conlleva tomar apuntes, llevar gráficos, estadísticas y usarlos convenientemente durante el mismo

En definitiva, en el proceso de modelización de la actividad del debate que detallaremos en el epígrafe cuarto, tendremos en cuenta todos estos elementos ya que “la destreza del hablar es compleja puesto que el hablante debe simultanear distintas operaciones cognitivolingüísticas” (*ibídem*).

3.2. El debate académico BP practicado

El debate que se ha practicado en esta investigación es una mezcla del debate común de formato académico y del debate al estilo del modelo parlamentario británico, el BP (por sus siglas en inglés *British Parliamentary*), que es uno de los estilos adoptado en el mundo universitario para la práctica guiada de debates. A diferencia del debate común académico en el que el tiempo de preparación de las intervenciones cuenta con varias semanas, en el BP tan sólo se dispone de quince minutos. España importó el modelo BP de torneo de debate para el Campeonato Mundial Universitario de Debate en español (CMUDE) y ha sido retomado por la Liga Española de Debate Universitario (LEDU). Ambos torneos han redactado reglamentos atendiendo a esta modalidad BP. En Francia, es la *French Debating Association* la que también ha establecido un reglamento inspirándose del BP, pero otorgando un tiempo previo de preparación del discurso de cuatro días para la semifinal y de siete días para la final del torneo.

Esta última combinación de modalidad de debate, común académico y BP, que denominaremos en adelante debate académico BP, es heredera del método de enseñanza y técnica de examen practicados en la escolástica medieval llamado la *disputatio* (o disputa): una discusión muy organizada que atendía a un esquema preciso, dialéctico y codificado. Según Bazán *et al.* (citado

por Jeanmart y Delbrassine, 2020: 1-2), la *disputatio*: “es una forma reglamentaria de enseñanza, aprendizaje e investigación, presidida por el profesor, caracterizada por un método dialéctico que consiste en disponer y tratar detenidamente argumentos de autoridad que se oponen, en torno a un problema teórico o práctico. Los argumentos son presentados por los participantes”¹².

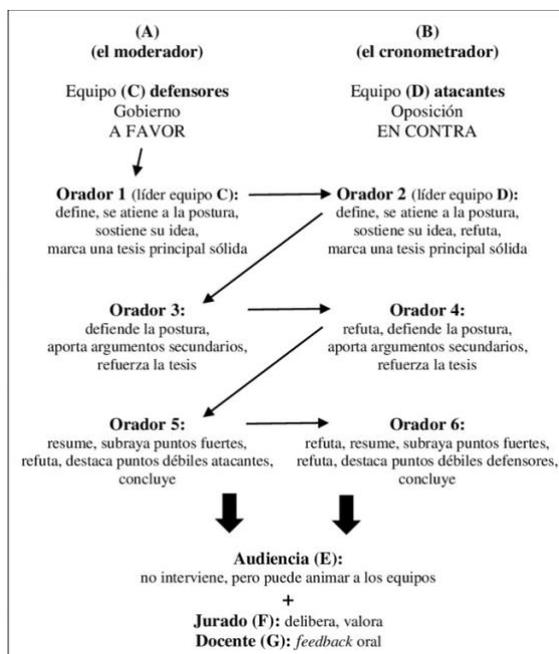
Este legado clásico, griego y latino, tenía como objetivo hacer progresar al alumno en la comunicación oral, practicando el arte y la técnica de la oratoria, es decir, el arte de hablar en público, con elocuencia. Permitía al alumno expresar sus ideas, sus opiniones defendiendo argumentos que había preparado previamente. Para ello la retórica era una asignatura obligatoria en el plan curricular del alumno y los ejercicios que ponían en práctica el orar, el hablar, el disertar, el discursar, el argumentar eran muy importantes y muy ejercitados.

Lo que sobresale es que estamos ante un ejercicio dialéctico, muy codificado, en el que se defienden argumentos a favor y en contra preparados con antelación, en torno a un mismo tema. Y podemos afirmar que, de *la disputatio*, tal y como se practicaba en las universidades medievales, al debate practicado hoy en nuestras universidades, sólo hay un paso puesto que la lógica de planificación es la misma (Aláez Galán, 2022: 15). Lo que ha cambiado es que se echa de menos una mayor presencia de la oratoria en las aulas puesto que no es una asignatura que se imparta de manera obligatoria en el plan curricular. Por lo general, la práctica del ejercicio de debate se realiza en clase de lengua, de comunicación o fuera de los programas oficiales universitarios, normalmente en clubes de debate, a veces impulsados por los propios estudiantes.

A continuación, y tomando como punto de partida este contexto, presentamos en la Figura 1 el modelo estructural del debate académico BP practicado. Tiene como objetivo aportar una mejor comprensión de la organización general del debate.

Figura 1: Modelo estructural del debate académico BP

Fuente: adaptado y elaboración propia a partir de Aláez Galán (2020: 129; 2022: 19)



¹² « Est une forme régulière d'enseignement, d'apprentissage et de recherche, présidée par le maître, caractérisée par une méthode dialectique qui consiste à apporter et à examiner des arguments de raison et d'autorité qui s'opposent autour d'un problème théorique ou pratique et qui sont fournis par les participants ».

La planificación es la siguiente:

- Dos equipos de oradores, (C) y (D), cada uno compuesto entre 3 y 5 miembros (según el tamaño del grupo) se enfrentan para defender una moción (tema que será discutido) que puede estar formulada como pregunta o no. Al tratarse de un debate de tipo modelo parlamentario británico, las dos posiciones defendidas, a favor o en contra, son también llamadas gobierno (a favor, los defensores) y oposición (en contra, los atacantes). La moción que se propone puede versar sobre cualquier tema de la vida cotidiana, de índoles social, ética, económica, política, artística, cultural... o tema de especialidad en relación con el mundo de la Info-Com. Se sugiere que, en el momento de elegir la controversia a debatir, ésta se vincule con los contenidos de la especialidad. Esta moción se conoce entre una semana o quince días antes del debate dependiendo de los horarios de los programas curriculares. Cada equipo debe preparar las dos posiciones, a favor y en contra, porque es sólo el día del debate que se asignará aleatoriamente la posición que se tendrá que defender.
- El debate está dirigido por un moderador (A), también llamado presidente. Su papel es crucial en la implementación del debate. Presenta a los equipos participantes, mantiene el orden, promueve un clima de interacción espontánea, se asegura del cumplimiento de las reglas establecidas y despide el debate.
- Para el desarrollo del debate también se necesita un cronometrador (B) que se encarga de activar y detener el reloj que mide el tiempo de intervención de cada orador **1, 2, 3, 4, 5 y 6** (entre 2 y 3 minutos, según el nivel de cada grupo). El primer minuto de cada intervención está protegido, es decir, no se pueden hacer preguntas ni interrumpir el discurso del orador. Después de este primer minuto, se pueden realizar preguntas o comentarios breves al orador. Estas preguntas también se llaman punto de información. Para poder solicitar un punto de información el orador debe levantarse de su asiento y anunciarlo de manera verbal. El orador que está hablando puede aceptarlo o rechazarlo.
- Un jurado (F) compuesto por la audiencia (E), es decir, los otros estudiantes que no participan al debate, y que deberá emitir un veredicto de forma colegiada en el que se declarará ganador a uno de los equipos. Las deliberaciones del jurado deben hacerse atendiendo a los ítems presentes en la escala de valoración¹³ y con los dos equipos de oradores fuera del aula. No puede haber empate. La valoración de los jueces se centrará en las habilidades argumentales y dialécticas, la actitud de los miembros del equipo y las capacidades oratorias. El veredicto final será dado por el moderador del debate. Todos los roles atribuidos son realizados por los estudiantes.
- El docente (G) adopta un rol de observador de la situación. Al final del debate procede a un *feedback*/una retroalimentación oral de la actividad con cada aprendiz atendiendo a los ítems de la escala de valoración. Esta última etapa es fundamental para que el aprendiz pueda variar, adaptar, reconfigurar su discurso y sobre todo confiar en sus capacidades. Para el docente es un instrumento que permite evaluar el “saber hacer” (procedimientos) y el “saber ser” (actitudes) a través de la observación.

3.3. El debate: una técnica al servicio de la práctica de la expresión oral

Las necesidades lingüísticas del estudiantado que desea realizar una movilidad académica tanto de estudios como de prácticas pertenecen a las de una lengua práctica que le permita comunicarse, que corresponda a la transición entre el aprendizaje de la lengua y el uso de la misma (Puren, 2006) en una situación futura. Las necesidades lingüísticas también corresponden a las de una

¹³ Los ítems son los siguientes: respeto de las reglas y del procedimiento, respeto hacia los participantes, manejo adecuado del lenguaje no verbal, manejo adecuado del lenguaje verbal, preparación de los argumentos, capacidad de síntesis, coherencia lógica de la argumentación, realización de una buena contraargumentación, coherencia y cohesión grupal y fuerza persuasiva.

lengua de especialidad relacionadas con las asignaturas que nuestro estudiantado tendrá que cursar en España o con el contexto profesional de la Info-Com, si se trata de unas prácticas.

La comunicación oral es el medio de comunicación más antiguo en la historia de la humanidad, pero su buen manejo exige entrenamiento, buena preparación y conocimiento de las técnicas de la oratoria. Saber algo no es lo mismo que saber decirlo. Como cualquier disciplina, la oratoria se debe aprender y practicar para poder dominarla. El debate ejercita los niveles de oratoria en los estudiantes. Ayuda a argumentar, a saber, elegir el contenido más relevante o a emplear técnicas para ser persuasivo y convincente, para ser capaz de defender ideas. Así, por ejemplo, en el proceso de preparación de un discurso, la búsqueda previa de argumentos y su consiguiente estructuración son etapas esenciales. Dentro de estas etapas, el aprendizaje de un vocabulario apropiado al tema tratado, la utilización de una fraseología (construcción propia de una lengua) o expresiones adecuadas al contexto completan la preparación inicial. En este estudio se utiliza la terminología “fraseología del discurso” puesto que esta fraseología trata de una construcción propia a una lengua, en este caso, la fraseología del discurso en español (Dubois *et al.*, 2012: 366). El objetivo es que el estudiantado pueda expresar su opinión, añadir o completar argumentos durante el ejercicio, saber mostrar acuerdo o desacuerdo, según la posición defendida, y finalmente, pueda presentar conclusiones. Todo ello forma parte de las habilidades necesarias que deben desarrollarse en contextos de interacción.

En definitiva, el debate ayuda al estudiante universitario a enfrentarse a sus necesidades lingüísticas y a poner en práctica los procedimientos necesarios para lograr el objetivo de desenvolverse, de la mejor manera posible, en una situación nueva de comunicación o simplemente en el quehacer diario universitario en el extranjero. Dicho de otra manera, el debate posibilita el desarrollo de la lengua oral en un contexto comunicativo real. Es una técnica al servicio de la expresión oral en la que el discente es el propio protagonista de su aprendizaje puesto que es el propio protagonista de su discurso que deberá adaptar a los posicionamientos de los otros miembros de su equipo.

4. ANÁLISIS DE NECESIDADES LINGÜÍSTICAS: LA MODELIZACIÓN

Como lo hemos indicado anteriormente, la destreza del hablar es compleja y, como tarea previa al buen ejercicio de la palabra, es imprescindible la realización de un análisis de necesidades centrado en el currículo de la lengua que debe aprender el estudiante y en el estudio de las situaciones concretas en las que este estudiante va a encontrarse. Estamos aquí tratando de las necesidades meta y de las necesidades de aprendizaje (Gómez de Enterría, 2010: 59), lo que Hutchinson y Waters (1987) consideran como punto de partida para la efectividad pragmática del aprendizaje. En nuestro caso, la búsqueda de este pragmatismo se traduce por una mejora de la competencia comunicativa en situaciones variadas de comunicación pasando por un trabajo de la lengua formal y de especialidad.

El debate es una estrategia de enseñanza con un largo recorrido en el ámbito académico. Sin embargo, la implementación de metodologías para su buena realización es heterogénea porque la situación es compleja y muy variada según las prácticas. Recurrir a una modelización (Amalberti *et al.*, 1991) ayuda a reducir un fenómeno a determinados parámetros considerados como relevantes, con el fin de hacer inteligible su estructura (Rogalski y Samurçay, 1994). Este es el posicionamiento que hemos adoptado para que nuestro estudiantado francés de Info-Com acceda mejor al debate: modelizar los procesos previos necesarios a su buena puesta en práctica. Así pues, la modelización realizada se divide en una modelización orientada hacia las tareas requeridas para debatir y una modelización del registro lingüístico esperado. En el apartado 3, en el momento de presentar nuestra propuesta pedagógica, hemos incluido la modelización del diagrama de flujos que recoge el protocolo adoptado para nuestro trabajo. A continuación, y

acompañando el modelo estructural del debate académico BP (*cf.* figura 1), se presenta el modelo dinámico, un desglose por tareas de las diferentes acciones requeridas.

Cabe precisar que los modelos obtenidos gracias a esta modelización tienen un doble valor. El primero, un valor heurístico, con el objetivo de acercarse lo más posible a la realidad de la actividad de debate en el aula de ELE y comprender los mecanismos que interactúan en la destreza del hablar. El segundo, un valor pragmático, de aprendizaje pragmático de la lengua española, con el objetivo de facilitar un aprendizaje de la competencia comunicativa en español de especialidad a medida que se va practicando.

4.1. El modelo dinámico del debate académico BP: desglose por tareas

Para centrarnos en la planificación de la acción solicitada (debatir) desglosamos el ejercicio por tareas. Adoptamos así el enfoque para un aprendizaje basado en tareas de Willis (1996) que propone dividir el trabajo que deberá hacer el estudiante en tres fases:

- la pre-tarea, la fase previa a la tarea;
- la realización de la tarea, la fase de ejecución del debate en el aula;
- la post-tarea, la fase de análisis y reflexión final.

Este modelo abarca la totalidad de la tarea, todo el proceso de desarrollo del debate. El aprendiz podrá tomar conciencia de las necesidades lingüísticas requeridas para debatir. Podemos acercar este modelo secuenciado en tres tiempos al modelo teórico de la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas de Dörnyei (1994: 280) basado en tres niveles: el nivel del lenguaje, el nivel del alumno y el nivel de la situación de aprendizaje.

En la fase previa se recogen todas las etapas de introducción, presentación y preparación del debate, incluyendo las herramientas de fabricación personal facilitadas por el docente, como un árbol de tareas, una webgrafía relativa a la técnica y preparación de un discurso, referencias de fuentes audiovisuales sobre el arte de la oratoria, recursos lingüísticos para la argumentación, material que recoja la actuación del moderador, la organización de los argumentos (*cf.* figura 1), la escala de valoración, etc. El docente se asegura de que la información que los estudiantes han recibido para preparar el debate es clara y que han entendido el proceso.

La fase de debate en el aula se divide en seis secuencias. El moderador-presidente lanza, controla y cierra esta fase, que se centra esencialmente en la intervención de los oradores y el rol del cronometrador.

Por último, en la fase de análisis y de reflexión se pide a los oradores salir del aula para que la deliberación del jurado sea secreta. Después de esta deliberación, los oradores vuelven a entrar en el aula para conocer el veredicto y obtener una valoración crítica del debate. Esta fase finaliza con un *feedback* oral del docente e intercambio con el estudiantado (*cf.* figura 1) tanto sobre el proceso de preparación como el propio debate.

En la tabla 1, retomamos las características de las fases, así como la secuenciación, la descripción/priorización de las necesidades y los objetivos de las diferentes secuencias de la acción del debate académico BP.

Tabla 1: Modelo dinámico del debate académico BP

Fuente: adaptado y elaboración propia a partir de Aláez-Galán (2020: 135-137)

Planificación y fases del debate académico BP		
Secuenciación	Descripción y priorización de necesidades	Objetivos
1-17	Fase 1. Introducción y preparación del debate 1. Presentación del debate, de sus objetivos y del estilo adoptado	Motivar, estimular al conjunto de la clase al ejercicio de debate y a su planificación
	2. Presentación de la tarea general: debatir. Atender a las virtudes de la elocución (Cicerón): adecuación, corrección, claridad y belleza. Planificación del debate, dividido en 4 partes:	Presentar el árbol de tareas del debate para que el estudiantado pueda saber qué tareas precisas ha de realizar, en qué orden y cuáles dependen de otras. Utilización de una webgrafía.
	3. 1a parte: Trabajar la lengua: claridad en la expresión.	Usar un léxico preciso y variado (marcadores + vocabulario). Utilizar la fraseología del discurso (elementos de cortesía verbal y conectores textuales). Visionar a grandes oradores
	4. 2a parte: Construir y organizar los argumentos.	Utilizar una fraseología del discurso y entrenarse al arte de los procedimientos retóricos: ejercicios prácticos. Saber refutar y ser sintético. Informarse sobre un tema y realizar un mapa mental que permita identificar los argumentos a favor y en contra.
	5. 3a parte: Sensibilizar a la kinésica, la proxémica y la paralingüística.	Los gestos/las miradas. Las posturas. La voz/la entonación. Los silencios. La proxémica.
	6. 4a parte: Conocer el reglamento del debate.	Aplicarlo y respetarlo.
	7. Presentar el reglamento del debate ante toda la clase. Presentar los ítems de la escala de valoración del debate.	Asegurarse de que toda la clase ha entendido el proceso. Discutir sobre los ítems presentes en la escala de valoración para que sean entendidos y aceptados por todos.
	8. Formación de los equipos. El número de oradores depende del número de estudiantes.	Dejar que se formen por simpatía. El docente no interviene para nada.
	9. Elegir el tema del debate, la moción tratada.	El tema es propuesto por los estudiantes. Si falta de ideas, es el docente el que propone uno o varios. El estudiante elige.
	10. Por equipos, analizar la moción y su consiguiente preparación.	Cada equipo prepara argumentos de las dos posturas a favor y en contra. El objetivo es que el equipo se conozca, identifique y maneje bien los argumentos para poder defender lo mejor posible una de las dos posturas.
	11. Identificar los roles A, B, E y F (cf. Figura 1).	Determinar los roles A, B, E y F (cf. figura 1).
	12. Retomar las cuatro partes trabajadas en las secuencias 3, 4 y 5 en función de las necesidades de cada uno.	Asegurarse de la buena preparación del debate. Examinar el conocimiento previo.

	13. Sortear la postura a defender para cada equipo una semana o quince días antes del debate (según el calendario).	Ser conscientes de la postura que deberán defender.
	14. Tiempo de concertación previo al debate (10-15 min) entre los miembros de los dos equipos que deben enfrentarse.	Armonizar la presentación oral de cada uno, recordar el orden de intervención.
	15. Organización del aula, situación del atril en el centro de la sala, distribución de las mesas y de las sillas (a ambos lados del atril), de los oradores, y de la mesa para el cronometrador.	Disponer el espacio del aula para facilitar el juego de roles.
16-22	Fase 2. Debate 16.El moderador presenta a los equipos C y D.	Presentar y recordar el reglamento. Mantener el orden. Recordar la moción.
	17. El moderador presenta al cronometrador y recuerda su rol.	Recordar el tiempo de duración de cada intervención (entre 2 y 3 minutos, según el nivel de lengua), el primer minuto está protegido.
	18. El moderador presenta a los miembros del jurado F y recuerda su rol.	-
	19. El moderador inicia el debate, mantiene el orden y se asegura del buen cumplimiento del reglamento.	Asegurarse de que los oradores respetan el reglamento, los turnos de palabra y el tiempo.
	20. El debate en el aula (unos 15 minutos, según el número de oradores). Turno de introducción. Presentación de los argumentos que va a defender el equipo. Primer turno de refutación. Desarrollar los argumentos propios del equipo y responder a los posibles “puntos de información” del equipo contrario. Segundo turno de refutación. Turno de conclusión. Sintetizar el debate: defender los argumentos presentados por su equipo y oponer los argumentos del equipo contrario.	-
	22. El moderador-presidente anuncia el cierre del debate.	-
23-28	Fase 3. Análisis y reflexión final 23. Los dos equipos salen del aula durante la deliberación del jurado.	-
	24. El jurado (F) delibera. 25. El jurado comunica su decisión al moderador. 26. El moderador va a buscar a los dos equipos que están fuera del aula.	Utilización de la escala de valoración (secuencia 7). Evaluación y anuncio del ganador. No puede haber empate.
	27. El moderador anuncia el equipo ganador.	Se presentan los criterios que han permitido deliberar.
	28. El docente (G) agradece a todos los participantes y da un <i>feedback</i> oral a cada uno de ellos.	-

4.2. El registro lingüístico esperado en el debate

En el análisis de necesidades lingüísticas para la buena práctica de un debate se debe tener en cuenta la asimilación y desarrollo de las destrezas discursivas necesarias para poder llevar a cabo este ejercicio. Los elementos que caracterizan al debate como género textual, analizados en el apartado 3 de este artículo, determinan el uso de un registro lingüístico específico. El hablante (el orador en nuestro caso) debe haber adquirido conocimientos y destrezas que configuran el código elaborado de la lengua esperada, caracterizado también por un tono formal y una variedad lingüística estándar de la lengua. La mejora de la producción lingüística del estudiante meta, uno de los retos fijados por este trabajo, pasa por un enriquecimiento del vocabulario, una apropiación de contenidos y un entrenamiento de situaciones variadas de comunicación. Según Forment Fernández (1997: 339) nos encontramos aquí con “uno de los grandes escollos de la didáctica de las lenguas extranjeras: el aprendizaje de las expresiones fraseológicas y el reconocimiento de los marcos de interacción en los que resulta apropiado utilizarlas”. Consideramos el ejercicio de debate como marco de interacción propicio para el desarrollo de estas expresiones fraseológicas.

El currículo de la lengua que debe aprender el estudiante para debatir atiende a las virtudes de la elocución, descritas por la Retórica clásica a partir de Cicerón: *aptum* o adecuación, *puritas* o corrección, *perspicuitas* o claridad y *ornatus* o belleza. Más detenidamente, hacemos referencia a los rasgos que presenta el registro lingüístico específico del debate: “pronunciación cuidada, complejidad y corrección sintáctica, variedad y precisión léxica, fluidez, concisión, claridad tanto en la expresión como en la organización de los contenidos y, finalmente, elegancia, viveza y expresividad (en consonancia con la finalidad persuasiva del discurso)” (Grupo Gorgias *et al.*, 2015: 122). Para desarrollar estas virtudes, el orador debe usar ciertos recursos lingüísticos pertenecientes a los distintos niveles de análisis lingüístico (morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático-textual). En el subapartado siguiente ilustramos un ejemplo de material pedagógico, relativo al nivel pragmático-textual (relacionado con el uso del lenguaje en la interacción con las personas), distribuido a los estudiantes meta. Estos recursos lingüísticos propios de una lengua son lo que llamamos la “fraseología” necesaria para la práctica de un debate o “expresiones fraseológicas” (Forment Fernández, 1997: 339). Compartimos con Pellen (2001: 607-608) las dificultades que podemos encontrar cuando intentamos definir lo que entendemos por “fraseología”:

Cuando queremos acercarnos al universo fraseológico del español nos encontramos con dos tipos de obstáculos: uno terminológico (por tanto, también teórico) y otro documental (su consideración por los diccionarios). El obstáculo terminológico no es específico del español. El francés, por ejemplo, tiene las mismas dificultades para definir el campo de la fraseología [...] Basta con repasar la abundante literatura sobre el tema para medir tanto la riqueza como la confusión del metalenguaje utilizado por los especialistas.¹⁴

Somos conscientes de que acercarnos al campo de la fraseología, en nuestro caso la fraseología española, nos conduce a ser lo más rigurosos posible. De esta manera, y a raíz de lo expuesto por Pellen, nos hemos apoyado en el manual didáctico, *Enseñar a debatir*, realizado por el Grupo Gorgias de la universidad de Murcia (2015) para proponer al estudiantado meta una serie de expresiones fraseológicas indispensables para debatir, así como del material didáctico *A favor o en contra: Debatir en español* de Dorange (2012). Es de destacar también que ante los variados

¹⁴ Nuestra traducción del francés : « *Lorsqu'on veut aborder l'univers phraséologique de l'espagnol on se heurte à deux types d'obstacle : l'un terminologique (donc aussi théorique), l'autre documentaire (sa prise en compte par les dictionnaires). L'obstacle terminologique n'est pas propre à l'espagnol. Le français, par exemple, éprouve les mêmes difficultés à définir le domaine de la phraséologie [...] Il suffit de parcourir l'abondante littérature consacrée au sujet pour mesurer à la fois la richesse et la confusion de la métalangue utilisée par les spécialistes* ».

manuales y materiales didácticos que presentan listas de expresiones fraseológicas, las dos referencias citadas nos han facilitado la labor a la hora de preparar esta actividad.

Concluimos este apartado añadiendo que el conocimiento adecuado del caudal fraseológico es fundamental para que los estudiantes puedan utilizar una lengua lo más cercana posible a la de un nativo y puedan, así, alcanzar una competencia comunicativa óptima que les permita una inmersión académica exitosa.

4.2.1. La organización del discurso del debate

Todo debate presenta tres propiedades interdependientes que garantizan su buena estructura: coherencia, cohesión y adecuación. Las tres se ejercitan en la enseñanza-adquisición de una lengua con actividades como, por ejemplo, la lectura de textos de diferente índole, la elaboración de resúmenes o esquemas en los que se reflejen las ideas principales y las relaciones entre ellas, la redacción de textos propios, la planificación de ideas en vistas a una presentación oral, la corrección por el alumno de errores, etc. Este tipo de actividad debe seguir proponiéndose y ejerciéndose durante la fase previa de preparación del debate de manera intensa para que nuestros estudiantes se conviertan en buenos usuarios de la lengua. En ciertos planes curriculares no se dispone de suficiente tiempo para poder abarcar una detenida preparación. Una de las realidades del sistema universitario francés, en materia de enseñanza de lenguas extranjeras, es la carencia de horas lectivas. El docente se encuentra hoy con la dicotomía de tener que elegir un plan curricular pedagógico adaptado a esta situación. Esto conlleva, para el docente, tener que cuestionar muchas veces la priorización de necesidades a la hora de la implementación de dispositivos pedagógicos en el aula.

Para nuestro estudio, en la que tan sólo se disponían de 10 horas lectivas, sobre una duración total del curso de ELE de 20 horas, se ha propuesto al estudiantado una tabla llamada organización del discurso con el objetivo de destacar la importancia de “describir el uso situado de los recursos comunicativos provistos por una lengua determinada dentro de su propio sistema sociocultural” Bravo (2009: 32). La tabla recoge pues el uso de conectores¹⁵ textuales que tienen especial importancia en un debate porque no sólo dotan de cohesión al discurso (escrito previamente por el aprendiz) sino que reflejan verbalmente su coherencia. Además, aportan claridad en la organización y presentación de las ideas. Las categorías gramaticales presentes en esta tabla muestran una importante heterogeneidad en el conjunto de esta fraseología del discurso ya que se incluyen conjunciones, frases adverbiales, frases preposicionales y adverbios. Con respecto a la estructuración y presentación de la tabla, nos hemos apoyado en las observaciones de Pujol Berché (2002: 10). Para la estudiosa, en un debate existen cuatro tipos de intervención:

- a) Introducción de argumentos y presentación del punto de vista propio;
- b) Presentación de otros puntos de vista y contraposición de razones;
- c) Organización del discurso y de las intervenciones;
- d) Concluir y resumir.

Son estas cuatro intervenciones las que estructuran la tabla 2, que presentamos a continuación. Hemos integrado una quinta columna, llamada en francés *petits mots de l'échange* (Dorange, 2012: 9) que transcribimos con las iniciales PMD (*Petits Mots du Discours*, literalmente pequeñas palabras/palabritas del discurso) por no encontrar una traducción en español que nos convenga¹⁶. La función de estos PMD es de iniciar, mantener o terminar una conversación, o enlazar preguntas

¹⁵ Usamos el término “conector” tal y como es definido por Plantin y Muñoz (2011: 52): “las palabras de enlace y de orientación, que articulan las informaciones y la argumentación de un texto”.

¹⁶ En español existe la palabra “partícula” (Briz, Pons y Portolés, 2008).

y respuestas. En la lengua oral, los elementos lingüísticos habituales son este tipo de palabras, que se caracterizan por un significado general y una utilización variada.

Tabla 2: Organización del discurso

Fuente: inspirado de Pujol Berché (2002), Dorange (2012), Grupo Gorgias (2015) y elaboración propia a partir de Aláez-Galán (2020: 196)

INTRODUCCIÓN ARGUMENTOS	CONTRA-ARGUMENTOS	ORGANIZACIÓN DISCURSO	CONCLUSIÓN	PMD
Operadores discursivos	Conectores	Ordenadores que estructuran la información	Operadores lingüísticos	Marcadores conversacionales
De expresión del punto de vista: en mi opinión, desde mi punto de vista	Aditivos o sumativos: además, también, incluso, y, según, tampoco, por ejemplo, especialmente, en particular	De apertura o presentación: en primer lugar, para empezar, había una vez	Recapitulativos: en conclusión, para resumir, en definitiva, en suma, así que, total que	De modalidad epistémica: en efecto, claro, por lo visto, por supuesto
De manifiesto de certeza o refuerzo argumentativo: de hecho, evidentemente, en efecto, en realidad, por supuesto	Contrastivos: sin embargo, pero, por el contrario, ahora bien, en cambio	De continuidad: luego, después, entonces		De modalidad deóntica: bueno, bien, vale, de acuerdo
De reformulación: <u>Explicativos:</u> es decir <u>Rectificativos:</u> mejor dicho, quiero decir, bueno <u>De distanciamiento:</u> de todas formas, en todo caso, en cualquier caso, de cualquier forma	Consecutivos: por tanto, luego, así pues, por consiguiente	De cierre o conclusivos: por último, para acabar, finalmente, en último lugar, en definitiva		Enfocadores de la alteridad: por favor, oiga, hombre, bueno
	Temporales: entonces, mientras tanto, ahora, de repente	De transición: por otro lado, dicho esto, en cuanto a, respecto a		De contacto / Mantener la conversación: ¿vale ?, ¿verdad ?, oye, mira
	Espaciales: más adelante, enfrente, arriba, aquí, al fondo	Digresores: por cierto, a propósito		

Esta tabla es distribuida a nuestro estudiantado Info-Com en la fase previa de preparación del debate (cf. tabla 1, secuencias 1 a 6).

4.3. Análisis de resultados

Para aproximarnos del modo más objetivo a la realidad de la experiencia vivida por los dieciséis estudiantes de la muestra poblacional, se ha elaborado un cuestionario específico, en francés, bajo la forma de una entrevista guiada (Vermersch, 2018). Este cuestionario es relativo al debate que han realizado y el objetivo es saber cómo los aprendices han percibido los beneficios de la actividad de debate. El interés de este proceso es comprobar hasta qué punto los objetivos fijados por nuestro estudio han sido alcanzados. Esta entrevista, previa aceptación del aprendiz, ha sido,

primero, grabada. Después, hemos implementado una transcripción escrita de las respuestas obtenidas. Y, por último, gracias a la herramienta AntConc, hemos analizado los datos obtenidos.

Para clasificar las preguntas (P) realizadas¹⁷ se han seguido tres criterios: valoración general, análisis de la competencia comunicativa y desarrollo de la confianza en sí mismo. A continuación, se indican el número de respuestas aportadas para cada pregunta, así como algunas valoraciones o algunos comentarios más significativos.

Primer criterio: valoración general

P1: ¿Te ha gustado esta actividad de debate?

Sí	15	No	-	No lo sé No estoy seguro/segura	1
-----------	----	-----------	---	--------------------------------------------	---

Precisa tu respuesta:

- Lo que te ha gustado: me siento mucho mejor al oral (*plus à l'aise à l'oral*), interés por el intercambio de puntos de vista (*intéressant avoir différents points de vue*), disponer de un tiempo limitado que nos obliga a buscar nuevos argumentos y a organizar el discurso (*avoir un temps limité qui nous force à reformuler et à nous creuser la tête pour organiser le discours*), lúdico (*ludique*), motivador (*motivant*), más divertido pero aprendemos más (*plus fun mais on apprend plus*), la gente se enganaba al juego (*les gens se prenaient au jeu*), si no hubiera límite de tiempo, los que están más cómodos al oral hubieran tomado rápidamente el relevo y sé que yo me hubiera abandonado, así que en este caso, como estaba obligado a hablar, lo hice y al final fue un placer (*s'il n'y avait pas le temps imposés ceux qui sont plus à l'aise à l'oral auraient vite pris le dessus et je sais que je me serais totalement effacée donc là, vu que j'avais l'obligation de parler, je le faisais et à la fin c'était avec plaisir*), corresponde más a la realidad (*c'est plus réel*)
- ¿Tienes algunas reservas?: Era lo que más temía, tener que expresarme sin tener mucha confianza en mí (*c'est ça qui m'a fait le plus peur, de devoir m'exprimer en n'étant pas trop confiante*), tener más tiempo de preparación en clase (*avoir plus de temps pour le préparer en classe*), que tengamos pocos debates (*que nous n'ayons pas plus de débats*), tener más confianza en mí, tengo problemas de articulación (*avoir un peu plus de confiance en moi, j'ai des problèmes d'articulation*), ando buscando, no encuentro (*je cherche, ça ne me vient pas*)
- ¿Tienes algunas proposiciones de mejora?:
- dar más tiempo a los debates

Sí	8	No	8
Por qué			
Me hubiera gustado tener más tiempo para acabar de desarrollar mis argumentos (<i>j'aurais aimé avoir plus de temps pour finir mes argument</i>), me ha faltado tiempo (<i>il m'a manqué du temps</i>), no, lo suficiente (<i>non, c'était suffisant</i>)			

- dar más tiempo para preparar los argumentos

Sí	10	No	6
Por qué			

¹⁷ El cuestionario es en francés. Damos aquí las preguntas y respuestas traducidas por la autora.

Sí, más tiempo de preparación (*oui, plus de temps de préparation*), dejar más tiempo para la preparación de argumentos (*laisser un peu plus de temps pour la recherche d'arguments*), no, para mí era suficiente (*non, me concernant c'était suffisant*), era lo necesario (*c'est ce qu'il fallait*)

-otros

Poner frases visibles sobre la mesa, palabras sencillas o que inician frases, que puedan ayudar a lanzar una frase (*mettre sur la table des phrases directement visibles, de petits mots tout simples ou des débuts de phrases qui peuvent aider à lancer une phrase*), más debates y menos comprensión escrita (*plus de débats et moins de compréhension écrite*), tener más horas de clase (*avoir plus d'heures de cours*), hacer más ejercicios de vocabulario (*faire plus d'exercices de vocabulaire*)

P2: ¿Te ha gustado el trabajo en equipo?

Sí	16	No	-
Por qué			
Es genial (<i>c'est super</i>), ayuda (<i>ça aide</i>), motiva (<i>ça encourage</i>), motiva más (<i>cela motive davantage</i>), me gusta mucho el aspecto colaborativo (<i>j'aime l'aspect collaboratif</i>), me gusta conocer los argumentos de los demás (<i>j'aime connaître les arguments des autres</i>), permite más interacción (<i>pouvoir plus interagir</i>), permite tener diferentes puntos de vista e intercambiar con los demás (<i>cela permet d'avoir plusieurs points de vue et d'échanger avec les autres</i>), me ha permitido creer en mí (<i>cela m'a fait sortir de moi-même</i>)			

Segundo criterio: análisis competencia comunicativa

P3: ¿Crees que el debate te ha ayudado a desarrollar o mejorar tu destreza oral en español?

Sí	16	No	-	No lo sé No estoy seguro/segura	-
Por qué					
Sí, con más ocasiones de improvisación que me permitían olvidar mis apuntes, hablaba más (<i>oui, avec plus de moments d'improvisation qui me permettent d'oublier mes notes, je parlais plus</i>), al no leer los argumentos, tenemos que hacer un esfuerzo y obligatoriamente progresamos (<i>que l'on ne lit pas les arguments et que l'on essaie de faire un effort, je trouve que l'on progresse forcément</i>), permite progresar (<i>ça fait progresser</i>), es un ejercicio que nos permite progresar al oral (<i>c'est un exercice qui nous permet de progresser à l'oral</i>), me ha permitido progresar para tomar la palabra, hablar oralmente (<i>ça m'a permis de progresser en prise de parole, parler à l'oral</i>)					

¿Te ha dado ganas de participar?

Sí	15	No	-	No lo sé No estoy seguro/segura	1
Por qué					
Un contexto que me ha animado a participar (<i>encadrement qui m'a encouragé à m'investir</i>), el turno de palabra obliga a todos a expresarse, es igualitario (<i>le tour de parole oblige que tout le monde puisse s'exprimer, ça reste égalitaire</i>), hay que adaptar los argumentos y por consiguiente las ganas de colaborar (<i>il faut adapter les arguments donc l'envie de collaborer</i>), el tiempo de palabra es algo bueno porque obliga a todos a hablar y a respetar la palabra de los demás (<i>le temps de parole c'est bien parce que cela oblige tout le monde à parler et à respecter la parole des autres</i>), tenía un cierto temor (<i>j'avais une grosse appréhension</i>)					

P4: ¿Crees que el debate te ha permitido progresar?

a. Globalmente en español

Sí	14	No	1	No lo sé No estoy seguro/segura	1
Por qué					
Sí, progresar en español globalmente (<i>oui, progresser en espagnol généralement</i>), los debates permiten progresar globalmente (<i>les débats nous permettent de progresser de manière générale</i>), sí, sobre todo el español (<i>oui l'espagnol surtout</i>), me ha dado ganas de aprender más en español (<i>cela m'a donné envie d'en apprendre plus en espagnol</i>), me ha ayudado a mejorar mi español (<i>ça m'a aidée à améliorer mon espagnol</i>), no porque tengo un buen nivel en español pero me ha gustado el ejercicio (<i>non parce que je maîtrise assez bien l'espagnol mais j'ai aimé l'exercice</i>), me cuesta un poco el español (<i>j'ai un peu de mal avec l'espagnol</i>)					

b. Mejora de tu vocabulario

Sí	14	No	1	No lo sé No estoy seguro/segura	1
Por qué					
Me ha permitido progresar sobre todo en vocabulario (<i>ça m'a permis de progresser en vocabulaire notamment</i>), me ha dado ganas de tener más vocabulario (<i>cela m'a donné envie d'avoir plus de vocabulaire</i>), no tengo vocabulario (<i>je n'ai pas de vocabulaire</i>), a veces me faltaba vocabulario (<i>parfois il me manquait du vocabulaire</i>), no, es un vocabulario que conocía (<i>non, c'est un vocabulaire que je connaissais déjà</i>), creo que me falta vocabulario (<i>je pense qu'il me manque du vocabulaire</i>)					

c. Mejora en la organización del discurso

Sí	14	No	-	No lo sé No estoy seguro/segura	2
Por qué					
Sí, se nos da toda la fraseología y el debate permite integrarla en el discurso (<i>oui, totalement, on nous donne toutes les tournures des phrases et le débat permet de mieux les intégrer</i>), era una buena actividad para ayudar a estructurar las ideas (<i>c'était une bonne activité pour aider à structurer ses idées</i>), supongo, espero confirmación de ello en situación (<i>je pense mais j'attends d'être en situation</i>)					

d. Desarrollo de la destreza argumentativa

Sí	15	No	-	No lo sé No estoy seguro/segura	1
Por qué					
Aprendemos una fraseología más académica (<i>on apprend des tournures de phrases qui sont un peu plus soutenues</i>), permite seleccionar mis argumentos (<i>permet de faire le choix dans ses arguments</i>), sí para construir sus argumentos, buscar ideas y mejorarse (<i>oui à construire de l'argumentation, pousser ses idées et s'améliorer</i>), me gusta, hacer el discurso, construirlo de verdad (<i>j'aime bien, faire le discours, vraiment le construire</i>), supongo, espero confirmación de ello en situación (<i>je pense mais j'attends d'être en situation</i>)					

Tercer criterio: desarrollo confianza en sí mismo

P5: ¿Crees que el debate te ha ayudado a aumentar la confianza en tí mismo?

Sí	16	No	-	No lo sé No estoy seguro/segura	-
Por qué					
Me ha ayudado mucho y me ha dado confianza (<i>cela m'a beaucoup aidé et donné confiance</i>), fortalece la confianza (<i>ça fait prendre confiance</i>), es un ejercicio que nos permite progresar al oral (<i>c'est un exercice qui nous permet de progresser à l'oral</i>), nos permite sentirnos más seguros (<i>ça nous permet d'avoir plus d'assurance</i>), menos estrés (<i>moins de stress</i>)					

a. En la perspectiva de una inmersión sociocultural internacional

Sí	10	No	-	No lo sé No estoy seguro/segura	6
Por qué					
Sí, porque hoy se viaja mucho como por ejemplo con Erasmus (<i>oui, car aujourd'hui on voyage beaucoup par exemple avec Erasmus</i>), es importante saber idiomas (<i>il est important de connaître les langues</i>), ahora ya no tengo miedo de hablar en público (<i>maintenant je n'ai plus peur de parler en public</i>), no lo sé (<i>je ne sais pas</i>), ya veremos (<i>j'attends de voir</i>), creo que sí (<i>je pense que oui</i>)					

b. En la perspectiva de una inmersión académica internacional

Sí	10	No	-	No lo sé No estoy seguro/segura	6
Por qué					
Debemos trabajar tanto la parte escrita como la parte oral (<i>nous devons travailler aussi bien l'écrit que l'oral</i>), no lo sé (<i>je ne sais pas</i>), ya veremos (<i>j'attends de voir</i>), creo que sí (<i>je pense que oui</i>)					

P6: ¿Te ha gustado el aspecto competición del debate?

Sí	14	No	-	No lo sé No estoy seguro/segura	2
Por qué					
Sí, es un reto mis argumentos tienen que ser buenos (<i>oui, c'est un challenge, il va falloir que mes arguments soient bons</i>), para desafiarnos un poco (<i>pour nous challenger un peu</i>), a nivel personal me he dado cuenta de que podía hacerlo (<i>au niveau personnel j'ai vu que j'étais capable de le faire</i>), sí, porque hay un objetivo y finalmente una pequeña competición (<i>oui, parce qu'il y a un but, une petite compétition derrière</i>), ni más ni menos (<i>ni plus ni moins</i>), al principio tenía un poco miedo (<i>j'ai eu un peu peur au début</i>)					

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio es analizar y apreciar el valor que puede tener el debate para el estudiantado francés universitario en la motivación, la confianza en sí mismo, la ayuda a hablar y el desarrollo de la destreza oral en un proceso de movilidad internacional universitario. Partiendo de la elaboración previa de un análisis de necesidades lingüísticas que nos ha llevado a implementar una modelización, seguido de la puesta en práctica del debate, hemos finalizado este estudio analizando la visión que tiene el estudiantado de segundo año del grado Info-Com sobre

el parecer del debate practicado. Este análisis se ha llevado a cabo a partir de los resultados obtenidos de la entrevista guiada realizada a la muestra poblacional de dieciséis estudiantes, representativos de la población con un proyecto de movilidad Erasmus.

Los estudiantes han valorado muy positivamente la actividad de debate. Por una parte, consideran el debate como una actividad más distendida, motivadora, lúdica que les ha facilitado la toma de palabra, el desarrollo de la comunicación oral en español, la mejora de un vocabulario, la organización de un discurso y el desarrollo de un razonamiento. Todo ello contribuye a la adquisición de la competencia comunicativa en ELE. Por otro lado, tanto la técnica del debate como el hecho de haber trabajado en equipo ha hecho aumentar en el aprendiz una confianza en sí mismo. Se ha llegado incluso a una valoración del dispositivo como un *challenge*, es decir una competición de tipo argumentativa, placentera, que les ha motivado a hablar.

Por parte del docente, ha sido una experiencia enriquecedora ya que le permite comprender mejor los mecanismos necesarios para el desarrollo de una destreza oral, probar la herramienta pedagógica seleccionada y así, poder ajustar previamente el análisis de necesidades lingüísticas. Le permite también evaluar el dispositivo implementado y si fuera necesario, idear propuestas de mejora o aportar una validez predictiva. La actividad se desarrolló en función del protocolo (*cf.* diagrama de flujos). Los comentarios y sugerencias que se han recogido de parte del estudiantado deben saldarse en algunos ajustes como constituir un repertorio suplementario de estrategias para recordar y aplicar mejor la fraseología del discurso. Esto nos lleva a una revisión parcial del dispositivo, acordando más tiempo a la preparación de los debates para reforzar la apropiación previa de la fraseología necesaria.

Para concluir, podemos avanzar que entre las posibilidades que se pueden ofrecer a un estudiantado universitario para desarrollar la destreza oral, el debate aparece hoy como una de las actividades que goza de gran estima. Los autores siguientes afirman su aplicación y extensión en la enseñanza de una lengua: Décuré (2000); Dolz, Moro y Pollo (2000); O'Mahoney (2015); Carrillo García y Nevado Castellanos (2017)¹⁸. La última etapa pendiente de nuestra experimentación se realizará al final de la movilidad Erasmus. Esta etapa consta de dos partes: la primera reside en obtener el resultado del test de lengua obligatorio de fin de movilidad, previsto por la agencia Erasmus para cada estudiante, para poder realizar un seguimiento del progreso del nivel de lengua y la segunda, elaborar una nueva encuesta destinada a la muestra poblacional para evaluar el impacto que ha podido tener el debate o lo que ha podido aportar en la inmersión tanto sociocultural como académica.

Por último, la lectura de las respuestas aportadas al cuestionario nos permite poner de manifiesto que esta experiencia pedagógica es alentadora porque la actividad de debate ha gustado y ha respondido a nuestras expectativas. Además de los beneficios en términos de adquisición de competencias orales señalados en la entrevista mencionada, lo que resulta especialmente satisfactorio para el docente es constatar que la implementación de esta herramienta pedagógica ha provocado un ambiente placentero de trabajo, ha suscitado una motivación en el aprendiz, un deseo de aprender, un deseo de progresar, en definitiva, ha generado placer en el aprendizaje.

¹⁸ En el estudio de Décuré (2000) se ha comprobado que la práctica de debates en clase gusta y es una demanda recurrente de los aprendices para progresar en la destreza oral. Dolz, Moro y Pollo (2000) aportan una validez predictiva de la práctica del debate en la enseñanza secundaria. Tanto los estudios de O'Mahoney (2015) como de Carrillo García y Nevado Castellanos (2017) tratan de un público ingeniero, el primero en un contexto francés, el instituto superior de la aeronáutica y del espacio y el segundo, en un contexto colombiano, una universidad industrial. Los resultados obtenidos de estos dos estudios confirman las mismas tesis: una percepción general positiva del uso del debate para desarrollo de la destreza oral y la reducción del miedo a hablar en público.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aláez Galán, M. (2022). D'accord ou pas d'accord ? Le débat en cours de langue. *Études en Didactique des Langues*, 39, 7-29.

Aláez Galán, M. (2020). L'activité de débat en espagnol dans le secteur Lansad : d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée. [Thèse de doctorat, Université de Toulouse]. <https://theses.hal.science/tel-03209343/file/2020TOU30213b.pdf>

Amalberti, R., Montmollin, M. D. & Theureau, J. (1991). *Modèles en analyse du travail*. Mardaga.

Austin, J.-L. (1962/1991). *Quand dire c'est faire*, [How to do things with words (publication posthume), Urmson J. O. (éd.). 1962. Cambridge, MA, Harvard University Press]. Seuil Édition.

Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. En Johnson, R.K. (dir.). *The second language curriculum* (pp. 44-62). Cambridge University Press,

Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una introducción. En Brevo, D., Hernández Flores, N. y Cordisco, A. (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de cortesía en español* (pp. 31-68). Dunken.

Bravo, D. & Briz, A. (Eds.). (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel Lingüística.

Briz, A. (coord.), Albelda, M. & Fernández, M.J. (2008). *Saber hablar*. Instituto Cervantes. Aguilar.

Briz, A., Pons, S. & Portolés, J. (coords.). (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. www.dpde.es

Castellà, J.-M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, 23-31. Graó.

Catalá Hall, A. (2017). *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/118826>

Chomsky, N. (1994). *Estructuras sintácticas*. Introducción, notas, apéndices y traducción de Carlos Peregrín Otero. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Grupo Anaya, Instituto Cervantes.

Dabène, L. (1975). L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines). *Langages*, 39, 51-64.

Décure, N. (2000). Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne. *Les Après-midi du LAIRDIL*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01300125/document>

- Dolz, J., Moro, C. y Pollo, A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 39-59.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Dorange, M. (2012). *A favor o en contra: Debatir en español: Argumenter et convaincre en espagnol*. Éditions Ellipse.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, iii, 273-284.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. & Mevel, J.-P. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Editorial Ariel, S.A.
- Forment Fernández, M. del M. (1997). La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas. En *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro* (pp. 339-347). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. University of Pennsylvania Press.
- Garrán, M.L. 1999. Desarrollo de la lengua oral en la escuela: una visión pragmática. *Lenguaje y textos*, 13, 107-120.
- Gómez de Enterría Sánchez, J. 2010. El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 41-64). Fundación Comillas, CVC.
- Grupo Gorgias, (dir.). 2015. *Enseñar a debatir: Guía para el profesorado*. Universidad de Murcia.
- Güemes Artiles, R. M. (2001). Algunas investigaciones en torno al uso de los libros de texto en las aulas. En *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 175, 76-83.
- Guerrero Vázquez, E., Silva Ramírez, E. L., Hurtado Rodríguez, N. & López Coello, M. (2009). Evaluación continua del aprendizaje en grupos numerosos. En *1.ª Jornadas andaluzas de innovación docente universitaria* (1 disco compacto), Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Córdoba.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning Centred Approach*. University Press.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale, I., Les fondations du langage*. Éd. du Minuit.
- Jeanmart G. & Delbrassine, N. (2020). La disputatio médiévale. Diotime. *Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*, 84, 1-11.

- Jiménez, F. (2013). *Apprendre et enseigner les langues. Une initiation à la didactique des langues*. Lápiz Cero ediciones, coll. Academia.
- Johsua, S. 1999. *L'école entre crise et refondation*. La Dispute.
- Loughlin, C. & Suina, J.H. (2002). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*. Editorial Morata.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : devenir professeur de langue*. Éditions Ellipses.
- Noah Harari, Y. (2018). *21 leçons pour le XXIe siècle*. Albin Michel.
- Núñez-Delgado, P. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.
- O'Mahoney, A. (2015). The ancient art of "debating" and its usefulness in the foreign language classroom: the case of the French Debating Association. *JoLaCE, Journal of Language and Cultural Education*, Slovakia, SlovakEdu, 3 (1), 144-158.
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó.
- Pellen, R. (2001). Phraséologie et phraséographie en espagnol, De la typologie à l'inventaire des ressources". *Bulletin hispanique*, 103-2, 607-674.
- Pérez Fernández, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2, 297-318.
- Périer, B. (2017). *La parole est un sport de combat*. Éditions Jean-Claude Lattès.
- Plantin, C. & Muñoz, N. (2011). *El Hacer argumentativo*. Biblos.
- Pujol Berché, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 119-126.
- Pujol Berché, M. (2002). La enseñanza de la expresión oral en el ámbito universitario: necesidades orales de los estudiantes y propuestas de actividades. *Frecuencia L*, 21, 11-19.
- Puren, C. (2006). *Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-culture : un chantier à reprendre*. <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>
- Quevedo Atienza, A. (2017). El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad. En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 22, 144-150.
- Rogalski, J. & Samurçay, R. (1994). Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. En Arzac, J., Chevillard, Y., Martinand, J.-L. y Tiberghien, A. (Éds.), *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 35-71). La Pensée Sauvage.

Sánchez Espín, J.M. (2013). El problema de la evaluación oral: evaluación y autoevaluación con las TIC. En *Actas del X Encuentro práctico de ELE* (pp. 223-231). Instituto Cervantes de Nápoles.

Saussure, F. de. (2002). *Écrits de linguistique générale*. Édités par S. Bousquet et R. Engler. Gallimard.

Vázquez, G. (2009). El discurso académico español: entre la identidad académica y la globalización del conocimiento. En *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 117-127). Fundación Comillas, CVC.

Vermersch, P. (2018). L'entretien d'explicitation. *Économie et management*, 169, 64-70.

Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. Longman.

Cómo confeccionar un curso a medida en español de especialidad: las necesidades y su análisis

Comment élaborer un cours sur mesure en espagnol de spécialité : les besoins et leur analyse

How to design a customized course in specialized Spanish: needs and their analysis

Alicia CATALÁ HALL

Universidad de Barcelona, España

alcala@ub.edu

ORCID: 0000-0002-2999-1528

Resumen. El éxito de la enseñanza del español orientado al mundo laboral dependerá en gran parte del programa curricular del curso y de si este responde a las necesidades del alumnado. Para poder elaborar ese programa a medida es imprescindible realizar un análisis de necesidades. En consecuencia, el profesor ha de aprender los modelos de análisis, las preguntas o cuestiones que aparecen en ese análisis y cómo analizar los resultados para diseñar un currículo en consonancia con las demandas y objetivos del aprendiz. Con el fin de enseñar a los estudiantes de máster de la Universidad de Barcelona cómo elaborar un programa que cumpla con las expectativas de un curso de español enfocado al mundo laboral, se propone confeccionar un análisis de necesidades a través de un caso práctico. Este artículo presentará tres fases que se han de abordar para la correcta confección del programa: información, decisión y concreción. Y se centrará en la primera fase, es decir, la información que comprende la recogida de datos, la revisión del material existente en relación con la especialidad del estudiante y en tres aspectos relacionados con el análisis de necesidades en sí: i) la revisión de los diversos instrumentos para la recopilación de datos; ii) la examinación de los modelos metodológicos actuales propuestos para un análisis de necesidades enfocado al ámbito profesional y iii) la puesta en marcha de una aplicación triangular de análisis.

Palabras clave: análisis de necesidades, currículo, español con objetivos profesionales, español de especialidad, unidad didáctica

Résumé. Le succès de l'enseignement d'un cours d'espagnol à des fins professionnelles dépendra en grande partie du programme du cours et de sa capacité à répondre aux besoins des étudiants. Pour pouvoir élaborer ce programme sur mesure, il est essentiel de procéder à une analyse des besoins. Le professeur doit connaître les modèles d'analyse, les questions ou les problématiques qui apparaissent dans cette analyse et savoir comment exploiter les résultats afin de concevoir un plan d'études en réponse aux demandes et aux objectifs de l'apprenant. Dans cet article nous proposons d'apporter, à travers une étude de cas, une réponse aux étudiants de Master de l'Université de Barcelone pour la construction d'un cours d'espagnol à des fins professionnelles. Il présente les trois phases nécessaires pour créer un programme adapté : information, décision et concrétisation. La priorité est donnée à la première phase, c'est-à-dire l'information, qui comprend la collecte de données, l'état des lieux de l'existant en rapport avec la spécialité de l'étudiant et trois aspects en relation avec l'analyse des besoins en soi: i) l'examen des différents instruments de collecte des données; ii) le recensement des modèles méthodologiques actuels proposés dans le cadre de la création d'une analyse de besoins axée sur la sphère professionnelle et iii) la mise en œuvre d'une application d'analyse triangulaire.

Mots-clés : analyse des besoins, espagnol de spécialité, espagnol sur objectif professionnel, programme unité didactique

Abstract. The success of teaching Spanish oriented to the world of work depends to a large extent on the curricular program of the course and whether it meets student needs. In order to develop this customized program, it is essential to carry out a needs analysis. Consequently, the teacher has to understand the models of analysis, the questions or issues that appear in that analysis, and how to analyze the results in order to design a curriculum in line with the learners' demands and objectives. With the aim of teaching master's students at the University of Barcelona how to develop a program that meets the participants' expectations and needs of a Spanish course focused on the world of work, it is proposed to carry out a needs analysis through a practical case. This article will present three phases that must be addressed for the correct preparation of the program: information, decision and implementation. It will focus on the first phase, that is, the informational phase that includes the collection of information, the review of existing

materials in relation to the students' specialty and on three aspects related to the needs analysis itself: i) the review of the various instruments for collecting the professional language needs; ii) the examination of the current methodological models proposed in the creation of a needs analysis focused on the professional field, and iii) the implementation of a triangular application of analysis.

Keywords: *needs analysis, curriculum, Spanish with professional objectives, specialized Spanish, didactic unit*

1. INTRODUCCIÓN

El gran dilema con el que me he encontrado estos años al impartir clases en el Máster de experto en español lengua extranjera en ámbitos profesionales y el actual Máster español lengua extranjera: investigación y prácticas está directamente relacionado con el tema de cómo abordar la enseñanza del español con fines específicos. Tal y como demuestra el estudio de Sabater (2000) y posteriormente el de Catalá (2017), sobre las creencias que tiene el futuro profesor de español como lengua extranjera (ELE) y español para fines específicos (EFE) con respecto a la labor del profesor de fines específicos, se puede afirmar que existe una creencia equivocada en la mente de un grupo de estudiantes que se están formando para ser futuros profesores de EFE. Esta idea preconcebida, en muchos casos, lo aleja de querer ejercer en esta área de la enseñanza de L2. Por esta razón, se ha intentado ofrecer al estudiante de máster unas herramientas que le ofrezcan una forma de afrontar el aula de fines específicos sin miedo y sabiendo exactamente cuál es su rol como docente.

Así pues, este artículo nace tras impartir varios años en los másteres de la Universidad de Barcelona asignaturas centradas en la elaboración de unidades didácticas para alumnos de ELE, lenguas de especialidad (jurídico, negocios y turismo, entre otras especialidades) y EFE y de analizar los resultados de las encuestas de diagnóstico inicial realizadas a esos estudiantes sobre temas relacionados con la enseñanza de fines específicos.

La enseñanza del EFE es una disciplina centrada en los procesos de “enseñanza/aprendizaje del español en contexto comunicativo L2 concreto” (Catalá, 2017) y su programa debe establecerse en función del perfil y de las necesidades comunicativas específicas, laborales o académicas de un grupo determinado de individuos: “expectativas, beneficios que los estudiantes esperan conseguir” (Diccionario de términos clave de ELE), por lo que el aprendizaje se centra en la acción y en el comportamiento de dicho grupo, así como en sus necesidades (el por qué de su aprendizaje). En definitiva, siguiendo los lineamientos de Hutchinson y Waters (1987) debemos conocer la razón por la cual el estudiante precisa aprender la lengua, ya que esto se convierte en el pilar fundamental de una clase de EFE. La respuesta a esta pregunta condicionará la elección del programa, del diseño, el material, la metodología y la organización, entre otros, del curso de fines específicos. Así pues, para la obtención de los requerimientos de estos individuos es preciso analizar sus demandas. Un análisis de necesidades (AN) previo a la elaboración del currículo garantiza una adecuada respuesta a las expectativas, beneficios y necesidades del aprendiz. Tal y como menciona Aguirre Beltrán (2012) el AN se convierte en el medio imprescindible para averiguar las necesidades del aprendiz y, sin él, no se puede hablar de un curso de fines específicos.

Las necesidades del estudiante de fines específicos son prioritarias a la hora de diseñar un curso. En consecuencia, los profesores que se dedican a impartir estos cursos especializados han de saber, por un lado, qué es y en qué consiste este análisis y, por otro lado, cómo emplear de forma correcta del análisis con el fin de averiguar información válida y eficaz para confeccionar un programa que cubra las demandas y necesidades del estudiante de fines específicos.

Esperamos que esta contribución sea de utilidad no solo para futuros profesores, sino también para todos aquellos profesionales que imparten cursos de formación de profesorado de L2 o trabajan dentro del ámbito de las lenguas de especialidad.

2. EL ROL DEL PROFESOR DE EFE

A la hora de averiguar las creencias de los docentes en formación y en ejercicio acerca del rol y la labor del profesor de EFE, por un lado, se realizó una encuesta a estudiantes del Máster de español lengua extranjera en ámbitos profesionales en la Universidad de Barcelona de los cursos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015 y, por otro lado, se encuestó a profesores de lengua de especialidad de diversos centros. Los datos obtenidos de la encuesta a los estudiantes de máster son significativos e influyen en la elaboración posterior de unas pautas para que los futuros profesores de L2 sean capaces de realizar su trabajo de forma eficaz. El total de alumnos que realizaron la encuesta corresponde con el 85 % de los estudiantes matriculados en los tres cursos (72 estudiantes de los 85 matriculados). En cuanto a la participación de los profesores de fines específicos o lenguas de especialidad, se obtuvo un total de 82 encuestados válidos para el análisis.

A la hora de diseñar la encuesta para nuestro alumnado de máster y para el profesorado de fines específicos, nos apoyamos en el trabajo que presentó Sabater en el Primer Congreso de Español para Fines Específicos en el 2000. La autora basa su investigación en las observaciones que lleva a cabo durante sus clases con estudiantes de formación de profesores de ELE y de EFE. El propósito de su estudio era identificar la problemática que se plantea a todo profesor de EFE y desmitificar el mito del “superprofesor” (Sabater, 2000: 184).

Con el fin de poder identificar los problemas, la autora divide la estructura de su análisis en cuatro temas. En la primera sección Sabater (2000) estudia los apriorismos teóricos que poseen los estudiantes encuestados sobre las lenguas de especialidad, dado que, por un lado, existe el convencimiento de que la lengua de fines específicos es distinta de la lengua general y, por otro lado, se cree que el léxico es el elemento prioritario dentro de la enseñanza de fines específicos. La autora denomina estos apriorismos “creencias equivocadas”. En el segundo apartado, la autora teoriza sobre las pautas metodológicas que han de aplicarse en la enseñanza de una lengua con fines específicos. En la tercera sección, Sabater (*ídem*) reflexiona acerca de los conocimientos y el rol del profesor; se analizan los miedos e inseguridades que posee el futuro profesor de EFE a la hora de ejercer como docente en esta área de enseñanza. Por último, se revisan los posibles problemas u obstáculos en el contenido del curso.

La intención de nuestras encuestas era, en primer lugar, averiguar si los estudiantes de máster, es decir, los futuros profesores, se sentirían cómodos a la hora de impartir EFE, y si podían definir cuál era el rol y la labor del profesor de fines específicos. Y, en segundo lugar, determinar si la experiencia del profesorado desmitificaba los apriorismos teóricos establecidos sobre las lenguas de especialidad. De los datos obtenidos, es relevante mencionar la información relativa a la parte de creencias equivocadas y la sección del rol del profesor (apartado 1 y 3 respectivamente), dado que las respuestas de ambos cuestionarios nos han obligado a reflexionar sobre qué cambios eran necesarios realizar en el programa del curso del máster y qué herramientas se podían incorporar para que el profesor se sintiera capacitado a la hora de afrontar una clase de lengua de especialidad.

Antes de abordar algunos de los resultados que se extrajeron, hemos de recordar que el contenido de las preguntas de los cuestionarios, tanto del cuestionario dirigido a los futuros profesores como la encuesta para los profesores que imparten EFE, se diseñan alrededor de los cuatro temas del

trabajo de Sabater (2000). De acuerdo con los datos obtenidos de ambas encuestas, podemos enumerar unos rasgos comunes que aparecieron en los resultados. En primer lugar, tanto profesores como estudiantes de máster compartían el apriorismo teórico de que el español que se enseña en el aula de fines específicos es diferente al español general. En segundo lugar, se confirmó el falso convencimiento de ambos grupos encuestados de que la base de una clase de EFE es el léxico. Por último, tanto los futuros profesores como los profesores de EFE respondieron que era necesaria una metodología diferente a la hora de abordar una clase de fines específicos.

En cuanto al rol del profesor de EFE, los profesores encuestados respondieron unánimemente (el 95 %) que no consideraban que era parte del rol del docente el enseñar la profesión a profesionales. En cambio, la mitad de los estudiantes de máster consideraban que la labor del profesor de EFE es la de enseñar la profesión a profesionales, por esta razón, en muchos casos no quieren dedicarse a la enseñanza de fines específicos: ¿cómo un profesor de letras va a enseñar a alguien de económicas?, por ejemplo. Tal y como dice Sabater (2000: 188) con acierto: “[...] un futuro profesor de Lengua para Fines Específicos debe tener el convencimiento de que no es un profesor de la materia específica, sino que es una persona que puede ayudar a sus estudiantes a adquirir la competencia lingüística necesaria para desarrollar tareas profesionales”.

Sin embargo, muchas veces el futuro profesor no se siente capacitado para impartir una lengua de especialidad por el hecho de no conocer esa especialidad. Por este motivo, surge la idea no solo de desmentir el rol del profesor de fines específicos, sino también el de ofrecer al estudiante unas pautas para abordar un curso de fines específicos sin ser un experto en ingeniería, económicas o medicina, por nombrar algunas especialidades.

3. LA CONFECCIÓN DE UN CURSO A MEDIDA EN ESPAÑOL DE ESPECIALIDAD

Recordemos que el EFE es una disciplina encauzada a la enseñanza y al aprendizaje del español en un contexto especializado de una lengua extranjera o L2. El objetivo del curso es cubrir las demandas comunicativas (lingüísticas y no lingüísticas) de un grupo determinado de personas en una situación comunicativa específica (laboral o académica).

A la hora de diseñar un programa, currículo o *syllabus* a medida para la enseñanza del ESP o EFE se han de tener en cuenta varios factores: los objetivos, el contenido, la metodología y la evaluación, entre otros. El programa es la planificación de todo aquello que se va a impartir en el curso y, por tanto, es importante que el profesor lo prepare teniendo en cuenta al estudiante o estudiantes. Brown (2016: 45) define el *syllabus* como la “[...] forma de organizar los cursos y los materiales”¹⁹. Gómez de Enterría (2009: 75), por su parte, explica que el diseño de un currículum en lengua de especialidad “se compone de una serie de planteamientos adoptados a priori que actúan en un proceso continuado en el cual los actores (alumnos y profesores) negocian y adaptan todos y cada uno de los planteamientos previos de tal manera que se influyen entre sí, hasta el punto de que un cambio en alguno de ellos provocará necesariamente cambios en los demás”. A continuación, mostramos las figuras diseñadas por Gómez de Enterría (2009) que explican este proceso en el diseño del currículum (cf. figura 1 y figura 2).

¹⁹ Nuestra traducción del original en inglés: “ways of organizing the courses and materials”.

Figura 1

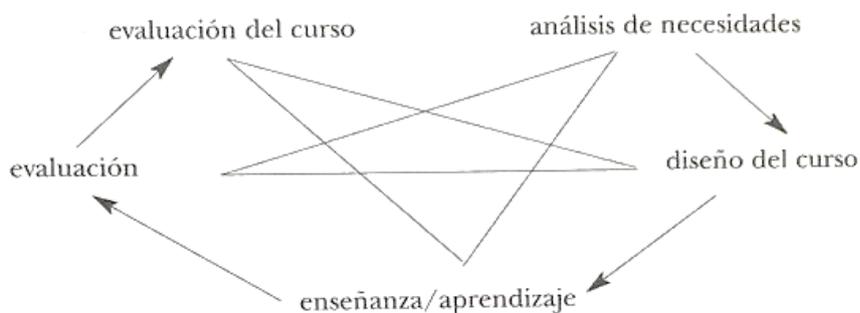
Factores que integran el planteamiento del currículum

Fuente: Gómez de Enterría (2009: 75)

**Figura 2**

Influencia de los factores que integran el planteamiento del currículum

Fuente: Gómez de Enterría (2009: 76)



Este diseño es siempre cíclico, como se puede advertir en la Figura 1, y a la vez, los elementos (AN, diseño del curso, enseñanza/aprendizaje, evaluación y evaluación del curso) están estrechamente ligados (*cf.* figura 2). Por su parte, Catalá (2017) determina tres momentos para una correcta confección de un programa orientado a lenguas de especialidad: la fase de información, la fase de decisión y la fase de concreción. El conocimiento de estas fases facilita la labor del profesor en su creación o elaboración de unidades didácticas. En consecuencia, es un proceso que, si se lleva a cabo, el docente puede diseñar un programa acorde a su estudiante.

La primera fase consiste en una recogida de información, tal y como su nombre indica. Esta fase está dividida en dos partes: por un lado, una recogida de información antes de realizar el AN y, por otro lado, el momento de la realización del AN. En la primera parte de esta fase, el docente ha de reflexionar acerca de qué cuestiones quiere preguntar a su alumnado e informarse y documentarse con material útil; posteriormente, en la segunda parte de esta fase de información, el profesor selecciona el instrumento de análisis que utilizará para poder recopilar y recoger las necesidades y, por último, decide cómo realizar la puesta en marcha del AN.

La segunda fase, la decisión, consiste en la aplicación de las orientaciones del currículo basándose en el corpus o la información extraída del AN. Asimismo, en esta parte profesor y alumnos intercambiarán ideas sobre algunos aspectos extraídos del estudio del AN.

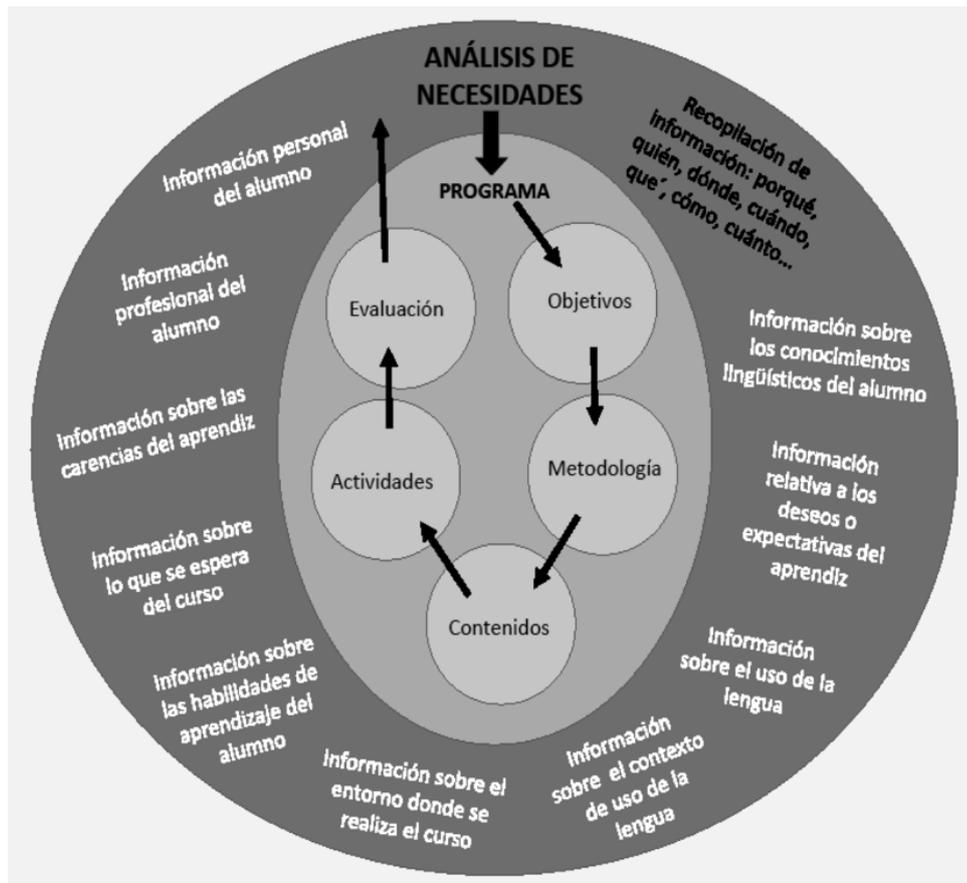
Por último, la fase de concreción es la fijación de las dos fases anteriores y, además, la negociación con el alumnado sobre su currículum, es decir, concerniente al contenido del programa. Aquí el profesor ha de diseñar el programa (elección de objetivos, metodología, contenidos, actividades, etc.) y ha de planificar las sesiones de clase. En ese momento también se decide el método de evaluación del curso.

La unificación de las tres fases puede observarse en el gráfico extraído de Catalá (2017) donde se aprecia que todos los procesos son cíclicos y constantes, al igual que se mostraba en la figura 1 y la figura 2 elaboradas por Gómez de Enterría (2009). Todos los planteamientos presentados en la figura 3 están estrechamente ligados e intervienen e influyen en el resultado. Se ha de considerar que el AN no es un análisis que solo se realiza una vez, y que el programa no es un programa cerrado, sino que las necesidades cambian y con ellas el contenido, los objetivos, etc., de la programación del curso. De ahí la relevancia de realizar AN a lo largo del curso.

Figura 3

Fases del diseño del análisis de necesidades en un curso de español para fines específicos

Fuente: Catalá (2017: 130)



Este trabajo está enfocado en la primera fase: la recogida de información. Con el fin de ilustrar cómo se lleva a cabo este proceso de recogida, vamos a trabajar en el siguiente apartado con un caso práctico, tal y como procedemos en las sesiones de la asignatura del máster.

3.1. La fase 1: Información

Con el objetivo de abordar correctamente las tres fases, se presenta como caso práctico una situación ficticia. Se le dice al estudiante de máster que está trabajando para una academia de la que ha recibido la información de un futuro alumno. Lo único que conoce de este estudiante son los datos que proporciona la tabla 1 (nombre, empresa, departamento y las horas de clase).

Tabla 1

Caso hipotético

Fuente: elaboración personal (Catalá, 2023)

Nombre	Bernard Bourdeu
Origen	francés
Empresa	Novartis
Puesto / Departamento	I+D
Clases semanales	Lunes y viernes: 13.00-14.30
Total de horas de clase concedidas	120 horas

A partir de esta información el estudiante ha de diseñar un programa apropiado para Bernard Bourdeu. La actividad que ha de realizar el estudiante de máster consiste en organizar el programa del curso y preparar las unidades didácticas para este alumno hipotético. Utilizamos un único aprendiz para focalizar el programa en un alumno determinado y para que el estudiante de máster cree un curso a la medida de ese alumno. Posteriormente, se le explicará cómo utilizar un AN para la elaboración de curso de EFE y cómo intentar crear un banco de datos para cada especialidad.

Una vez se le ha entregado el caso práctico al estudiante de máster se le pregunta cómo va a proceder y cómo va a afrontar las primeras sesiones y el curso en general. Es entonces cuando ponemos en marcha las fases que hemos mencionado anteriormente.

3.1.1. Fase 1A: Recogida de información antes del análisis de necesidades

Recordemos que la fase 1, información, está dividida en dos procesos. Primero, la recogida de información, que es el tema que trataremos en este apartado; segundo, la elección de los instrumentos de AN, que desarrollaremos en el apartado siguiente (*cf.* 3.1.2).

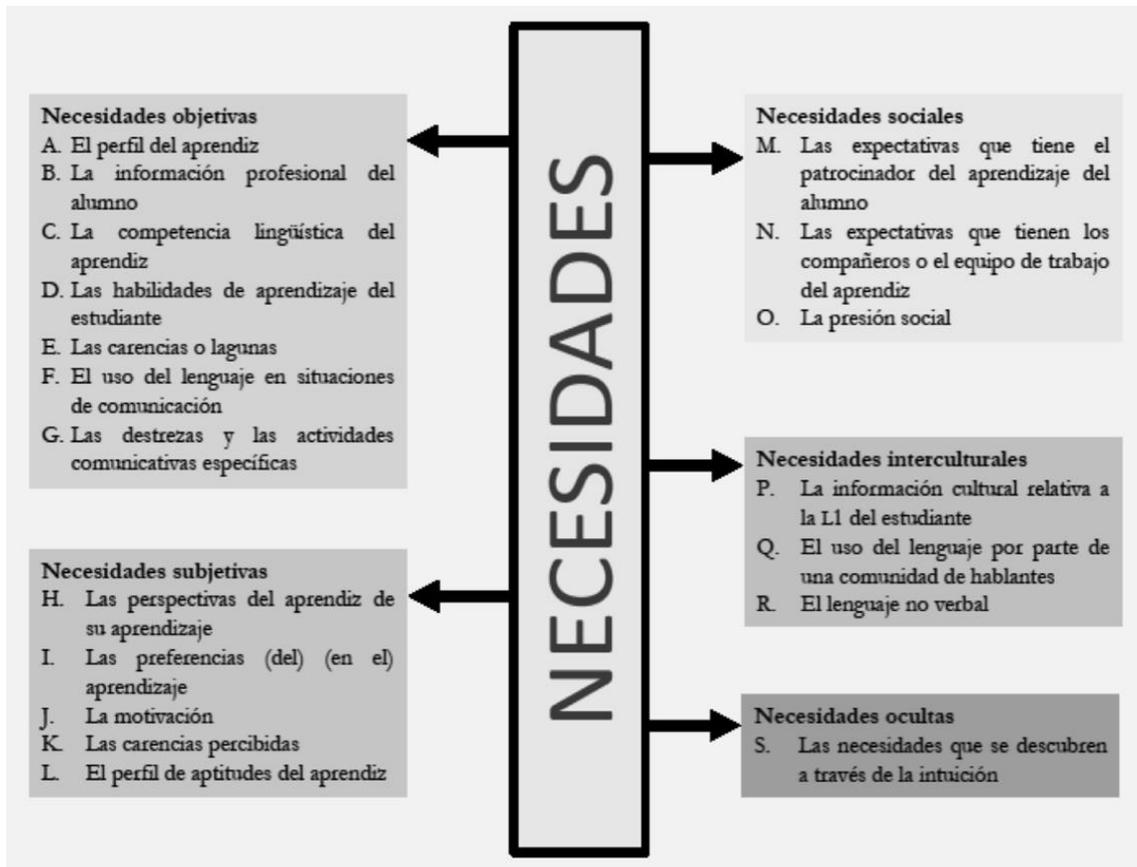
Para la elaboración de preguntas para un AN hay que tener en cuenta el perfil y las expectativas, carencias, demandas, que hemos incluido en la palabra “necesidades”; sin embargo, es imposible realizar todas las preguntas relativas a estas necesidades y, por esta razón, el docente debe seleccionar qué es lo que precisa inquirir del alumno en un primer momento. Ahora bien, para poder elaborar unas preguntas de selección de necesidades, el futuro profesor ha de entender qué son las necesidades.

El concepto de “necesidades” comprende una amplia cantidad de aspectos: las habilidades del alumno, la razón de su aprendizaje, los objetivos, las metas, las preferencias de aprendizaje, las situaciones comunicativas, etc. A lo largo de los años, las “necesidades” han sido clasificadas por profesores de segundas lenguas en “necesidades objetivas” y “necesidades subjetivas” (Brindley, 1989: 103-112), aunque también concurren otras distinciones como las que formulan Hutchinson y Waters (1987) entre las necesidades que vienen marcadas por lo que el alumno debe alcanzar en la situación meta y lo que necesita aprender para conseguir desenvolverse en ella. Aguirre Beltrán (2012) por su parte ofrece una serie de puntos principales que el profesor debe recoger en su AN, a saber, las lenguas extranjeras estudiadas por el alumnado y sus niveles alcanzados, aspectos que el alumnado quiere mejorar y utilización de la lengua meta, entre otras cuestiones.

En este artículo se sigue la clasificación de necesidades realizada por Catalá (2017): necesidades objetivas, necesidades subjetivas, necesidades sociales, necesidades interculturales y necesidades

ocultas²⁰ (cf. figura 4). Para cada uno de estos grupos de requerimientos el estudiante ha de diseñar las cuestiones que precise averiguar de cada una o de una sola necesidad. Estas demandas incluyen no solo los conocimientos que precisan adquirir los estudiantes, sino también las necesidades que precisa conocer el profesor para seleccionar los contenidos de un programa apropiado.

Figura 4
Tipos de necesidades
Fuente: Catalá (2017: 99)



Tal y como se puede advertir en la figura 4, las “necesidades objetivas” son las preguntas relacionadas con el perfil del estudiante (nacionalidad, lenguas que habla, nivel de español, etc.), así como toda la información relacionada con su profesión (cargo, empresa, razones de aprendizaje, experiencia laboral) y el uso de la lengua en situaciones comunicativas (dónde va el estudiante a interactuar, con quién, cuándo, el registro que precisa, etc.). Asimismo, este grupo de necesidades integra la competencia lingüística del aprendiz (preguntas relacionadas con las cuatro destrezas²¹) y las carencias o lagunas del estudiante (a qué nivelación corresponde el estudiante y qué se precisa enfatizar de ese nivel que no haya adquirido correctamente). Por último, las necesidades vinculadas a las destrezas y las actividades comunicativas específicas, es decir, en qué situaciones el estudiante va a necesitar la lengua, qué tipo de lengua va a requerir o cuáles son los temas comunicativos de interés, entre otros.

²⁰ Para ver en detalle qué tipo de preguntas incluye cada necesidad, véase el trabajo de Catalá (2017: 389-391).

²¹ Comprensión y expresión orales y escritas.

Las “necesidades subjetivas” son las que conciernen a las perspectivas del aprendiz de su aprendizaje (metas que quiere alcanzar a corto y largo plazo) y sus expectativas de aprendizaje. Asimismo, este grupo de necesidades se centra en averiguar las preferencias en el aprendizaje, es decir, cómo le gusta al estudiante aprender la lengua; interesa también la motivación (los temas de interés, la dinámica del aula, el material con el que el estudiante quiere practicar y aprender la lengua, etc.). Por último, estas necesidades están orientadas hacia el análisis de las carencias o lagunas percibidas por el propio estudiante sobre su nivel y aprendizaje.

Las “necesidades sociales” se focalizan en las expectativas que tiene, por ejemplo, el patrocinador sobre el aprendizaje del alumno: qué debe alcanzar o qué objetivos ha de adquirir el aprendiz de la lengua a corto y largo plazo. Este tipo de preguntas puede ofrecer una perspectiva distinta de la que tiene el propio estudiante. De la misma forma, en este grupo de necesidades, también es relevante conocer la presión laboral que pueda sufrir el estudiante y las causas (falta de inteligencia cultural, desconocimiento de conducta social, etc.) en ciertas situaciones comunicativas.

Las “necesidades interculturales” son cuestiones relacionadas con los hábitos o la conducta del estudiante en su L1, puesto que el trabajador extranjero “lleva consigo su cultura social de trabajo allá donde vaya, a saber: creencias, hábitos, rituales, lenguaje no verbal, etc.” (Catalá, 2023: 166). Por este motivo, es importante conocer las prácticas culturales propias de la L1 para poder incorporar en el programa todos aquellos elementos culturales que pertenecen a una comunidad de habla y, también, a una comunidad de hablantes de un grupo laboral. La finalidad es crear un ambiente laboral sin malentendidos y una total integración del alumno en su trabajo.

Las “necesidades ocultas” son esas necesidades que precisa un grupo concreto de una lengua de especialidad y que en un primer momento desconoce tanto el alumnado como el profesor. En algunos casos, el docente descubre en el aula una necesidad que ni él o ella había pensado y que tampoco el discente ha creído que precisaba aprender. Estas necesidades no se pueden incluir en el AN, dado que se ignoran; sin embargo, con la experiencia, el profesor puede descubrir esas necesidades particulares de un grupo concreto de hablantes, de una lengua de especialidad específica e, incluso, de un individuo en particular. Por tanto, el profesor debe estar siempre atento en el aula por si aparece una necesidad que no está incluida en el currículum y precisa ser añadida.

En suma, el docente ha de decidir qué es lo que precisa extraer de su estudiante y, para ello, debe realizar preguntas útiles que le sirvan para determinar los objetivos, la metodología, las actividades, los temas, es decir, todo lo que integra el programa.

En este artículo solo nos centraremos en las necesidades objetivas, dado que son las que van estrechamente ligadas a la lengua de especialidad y al fin específico del estudiante, es decir, su perfil profesional. Así pues, en este primer momento, dentro de la fase 1, el estudiante de máster ha de recopilar información sobre el puesto o departamento de su estudiante e indagar sobre la empresa en la que trabaja el alumno hipotético. De igual forma, ha de compilar información adicional de periódicos, artículos, documentos reales, documentos relacionados con la empresa (competidores, departamentos), etc. Y, por último, puede buscar material en los manuales de EFE que puedan versar acerca de posibles temas de interés para el estudiante.

Somos conscientes de que no todos los profesores son expertos en las posibles materias del alumnado de lenguas de especialidad, y tampoco se espera de él o de ella que sea un experto en económicas, medicina, turismo, jurídico, etc. Ahora bien, esto no significa que el docente no deba conocer sobre el trabajo de su alumnado, dado que estar informado le ayudará a crear una serie de preguntas apropiadas para recabar información y para elaborar actividades acordes a las demandas de su alumnado. Sería de gran utilidad para los profesores de EFE disponer de un

corpus, un banco de datos o la información de un experto relacionado con la lengua de especialidad del alumno y así obtener información fiable; pero, si se prescinde de ello, el profesor ha de sensibilizarse con el fin específico del estudiante y una de las maneras de conseguirlo es a través de la fase 1.

No es nuestra intención crear un modelo de AN, sino el de ofrecer un ejemplo de posibles preguntas correspondiente a las agrupaciones de las necesidades propuestas por Catalá (2017). Las preguntas que se ofrecen a continuación deben colocarse de forma adecuada dentro de un AN. Asimismo, se han de tener presentes varios factores a la hora de la elección de las preguntas, por ejemplo, el modelo de análisis: encuesta, entrevista, observación. También se debe pensar sobre si las preguntas están relacionadas con objetivos comunicativos, si se quiere averiguar los objetivos a corto o largo plazo del alumno o si se pretende determinar las competencias comunicativas, generales o lingüísticas, por ejemplo. Estos factores influirán en la elaboración de las preguntas.

Gracias a las nuevas tecnologías y a internet, documentarse es sencillo y relativamente rápido de realizar, dado que, en el caso hipotético del estudiante Bernard Bourdeu, el profesor puede entrar en la página web de la compañía, la página web de Novartis, y estar al corriente de la empresa y sus productos. Asimismo, el docente también puede recabar información sobre el departamento “Investigación y Desarrollo” y cuáles son las posibles actividades de trabajo dentro de este departamento. Con la información que se obtenga es posible crear una serie de preguntas relativas a las necesidades objetivas del estudiante.

A continuación, mostramos unas preguntas factibles en un AN presentado en un cuestionario relacionadas directamente con la empresa y con el departamento del estudiante hipotético.

Pregunta 1

Necesidades objetivas. Información profesional del alumno

¿En qué campo está especializado?			
Química	Bioquímica	Microbiología	
Medicina	Farmacología	Biología	
Física	Veterinario	Otro	

Pregunta 2

Necesidades objetivas. Información profesional del alumno

¿Qué disciplina o disciplinas está estudiando en este momento en su trabajo?			
Cardiovascular	Respiratorio	Oncología	
Reumatología	Dermatología	Oftalmología	
Inmunología	Cardio-renal-metabólica	Epidermiología	
Urticaria	Diabetes	Terapias génicas	
Hematología	Trasplantes	Endocrinología	

Neurología	Onco-sólidos	Otros
------------	--------------	-------

Pregunta 3

Necesidades objetivas. Información profesional del alumno

¿Con cuál de los siguientes departamentos de la empresa tiene contacto frecuentemente?		
Producción	Relaciones públicas	
Administración	Contabilidad y finanzas	
Operación técnica	Marketing	
Clientes	Gestión de recursos humanos	
Control de calidad	Otros	

Pregunta 4

Necesidades objetivas. Información profesional del alumno

¿En qué contextos situacionales va a utilizar generalmente la lengua oral?		
Tomar decisiones	Solventar problemas	
Realizar debates	Consultar informaciones	
Realizar reuniones	Otros	

Pregunta 5

Necesidades objetivas. Información profesional del alumno

¿Cuál de los siguientes tipos de actividades de I+D realiza?		
Investigación de ciencias	Desarrollo tecnológico	
Pre-desarrollo	Desarrollo de productos y procesos	

Pregunta 6

Necesidades objetivas. El uso del lenguaje en situaciones de comunicación

¿En qué situaciones comunicativas va a utilizar generalmente la lengua oral?		
Discutir estrategias	Argumentar en reuniones	
Informar	Hablar en congresos profesionales	
Hablar con pacientes	Debatir resultados	
Hablar con médicos	Otros	

Recuérdese que en esta fase el profesor también recopila documentación real de periódicos, artículos, etc., así como revisa los manuales por si hubiera posibles temas de interés. Para ejemplificar la recogida de temas, se han seleccionado 6 manuales de EFE. A continuación, mostramos una tabla con algunos títulos temáticos que podrían interesar al estudiante de Novartis extraídos de los manuales seleccionados de las editoriales Difusión, Edelsa, Edinumen y SGEL.

Tabla 2

Temáticas de manuales de EFE

Fuente: elaboración personal según títulos mencionados en el cuadro

Título	Posibles temas de interés en relación con la profesión del alumno
<i>Socios 1</i> (libro del alumno)	Unidad 9: “Productos y proyectos”
<i>Socios 1</i> (libro del alumno)	Unidad 5: “De gestiones”
<i>Expertos</i> (libro del alumno)	Unidad 8: “Producción y fabricación”
<i>Emprendedores 2</i> (libro del alumno)	Unidad 12: “Un nuevo producto”
<i>Entorno laboral</i>	Capítulo 10: “Elección de un nuevo producto”
<i>Entorno laboral</i>	Capítulo 17: “Proteger un invento”
<i>En equipo.es 3</i> (libro del alumno)	Unidad 2: “La calidad en la empresa”
<i>En equipo.es 3</i> (libro del alumno)	Unidad 8: “Nuestro futuro: la economía sostenible”
<i>En equipo.es 1</i> (libro del alumno)	Unidad 2: “¿Dónde está la oficina?”
<i>En equipo.es 1</i> (libro del alumno)	Unidad 4: “Organizarse en la empresa”
<i>En equipo.es 1</i> (libro del alumno)	Unidad 6: “El éxito en el mundo laboral”
<i>En equipo.es 2</i> (libro del alumno)	Unidad 4: “Cultura empresarial”
<i>Bitácora 3</i> (libro del alumno)	Unidad 9: “Sanidad”

Los temas que aparecen en estos manuales pueden presentarse en el AN con el fin de conocer el interés temático del alumno. La pregunta podría integrarse en el AN de la siguiente manera:

Pregunta 7

Necesidades objetivas. Temáticas de interés

De los siguientes temas, ¿cuáles le interesa estudiar?	
La oficina	
Productos y proyectos	
Cultura empresarial	
Cómo se organiza una empresa	
Elección de un nuevo producto	

Gestiones	
La economía sostenible	
Producción y fabricación	

Esta pregunta puede ser presentada de dos maneras, por un lado, el estudiante solo selecciona los temas de interés o, por otro lado, el aprendiente califica con número el grado de interés temático, por ejemplo, siendo el 5 de mayor interés y el 1 de menor interés.

A esta lista se le pueden añadir otros temas. Asimismo, se puede ampliar la temática que no aparezca en los manuales y que, por la profesión o empresa del alumno, pueda ser de utilidad para el alumnado. Por ejemplo, en el caso del estudiante hipotético, Bernard Bourdeu, podría interesarle trabajar en el aula las empresas competidoras con Novartis, como podría ser la farmacéutica Bayer, o podría interesarle aprender a hablar acerca de la comparativa de productos o mercados, por poner otro ejemplo.

La pregunta temática es relevante, dado que no siempre es real lo que pensamos que puede interesar al alumnado. La encuesta realizada por Catalá (2017) a veintidós estudiantes de español de los negocios (ENE) que estaban trabajando en España y estudiando a la misma vez la lengua de especialidad, demuestra que no siempre los temas expuestos en un manual de ENE son los temas que realmente gustan al estudiante. La falta de interés por ciertos temas que, además, son recurrentes en los manuales de ENE, a saber, el tema de la creación de una empresa y el tema de las ferias y convenciones aparecen reflejados en los resultados extraídos del AN. A continuación, mostramos en la tabla 3 los temas que se presentaron y los resultados:

Tabla 3

Resultados de la encuesta de análisis de necesidades a estudiantes de español de los negocios
Fuente: adaptada de Catalá (2017: 348-349)

Tema	Número de respuestas (entre 22 estudiantes de ENE)
Diferentes empresas	7
Recursos humanos	3
Márquetin y publicidad	11
Citas y reuniones	2
Banco y bolsa de valores	5
Colegas de trabajo	11
Viajes	14
Finanzas	8
Creación de empresas	1
Transportes	2
Comercio	4

Seguros	6
Turismo	8
Ferías y convenciones	1
Otros temas	7

El AN también puede realizarse a través de una entrevista o diálogo, donde es posible tratar varios aspectos a la misma vez. A continuación, mostramos dos preguntas (preguntas 8 y 9) pertenecientes a aspectos del discurso empresarial²².

Pregunta 8

Necesidades objetivas. El discurso empresarial

¿Ha recibido algún tipo de formación en la L1 sobre el uso del discurso empresarial, es decir, cómo hablar, cómo escribir, cómo interactuar?
En caso afirmativo, ¿cómo fue su experiencia?

Pregunta 9

Necesidades objetivas. El discurso empresarial

¿Ha recibido algún tipo de formación en español L2 sobre el uso del discurso empresarial, es decir, cómo hablar, cómo escribir, cómo interactuar?
En caso afirmativo, ¿cómo fue su experiencia?

En suma, en esta parte el docente se documenta y adquiere conocimientos sobre su estudiante y la empresa en la que trabaja, datos que le son válidos para, posteriormente, crear una serie de preguntas provechosas sobre las necesidades objetivas del alumno. En cuanto a las preguntas relativas a las otras necesidades (subjetivas, sociales, interculturales u ocultas), el profesor deberá elegir y seleccionar qué precisa en un primer momento conocer para abordar la creación del currículum e incluir las preguntas en su AN. A continuación, mostramos una pregunta-ejemplo de cada necesidad. Estas preguntas pueden ser formuladas dentro de un cuestionario o pueden realizarse en una entrevista o de forma escrita. En el apartado siguiente (*cf.* 3.1.2) se mostrarán las diversas herramientas de AN con las que es posible recabar información. La elección de la herramienta de AN está sujeta a la elección del profesor y lo que éste crea más conveniente.

Pregunta 10

Necesidades subjetivas. Carencias percibidas

¿Qué aspectos cree Ud. que precisa mejorar?	
La comprensión oral/auditiva	
La comprensión lectora	

²² Véase el trabajo de Pastor (2023) donde ofrece una propuesta de cuestionario de AN para recabar información acerca del discurso académico.

La expresión oral	
La expresión escrita	
La gramática	
El vocabulario	
La comunicación no verbal	
La cultura empresarial	
Otros	

Pregunta 11

Necesidades sociales. Presión social

¿Cuál es su entorno laboral?	
Prácticamente todos los empleados con los que me relaciono son extranjeros	Prácticamente todos los clientes con los que me relaciono son extranjeros
Prácticamente todos los empleados con los que me relaciono son hispanohablantes	Prácticamente todos los clientes con los que me relaciono son hispanohablantes
La mitad de los empleados con los que me relaciono son hispanohablantes	

Pregunta 12

Necesidades interculturales. Información cultural relativa a la L1

¿La forma de interactuar en una reunión es distinta en su país? ¿Puede nombrar algunas diferencias?

Pregunta 13

Necesidades interculturales. El lenguaje no verbal

¿Cuáles son las diferencias existentes al interactuar en una reunión en L1 y L2? (siendo 5 la mayor desigualdad y 1 la menor)	
El tono de voz	
Los cambios de turno	
Los silencios	
Las pausas	
El registro	
Otros	

Se puede recurrir a los modelos de encuesta de AN editados por Aguirre Beltrán (2012), García Romeu (2006), García Romeu y Jiménez Tenés (2004) o a la lista de posibles preguntas acordes con el tipo de necesidad que se quiere averiguar (Catalá, 2017), así como el planteamiento de ítems que han de aparecer a la hora de analizar ciertas necesidades (Tano, 2019). No obstante, es recomendable que el profesor realice su propio AN dependiendo de lo que desea extraer del alumno y que, si puede, realice una triangulación de AN, por ejemplo, un AN dirigido a un experto en el tema de la especialidad y un AN de observación en un contexto comunicativo en el área de la especialidad.

3.1.2. Fase 1B: Los instrumentos de análisis del AN

Venimos repitiendo que para la elaboración de preguntas de un AN hay que considerar las demandas, necesidades o preferencias del alumno; sin embargo, es imposible abordar todas las preguntas relativas a las necesidades en un AN. Por este motivo, es relevante realizar varios AN a lo largo del curso y, en cada momento, abordar las necesidades que se requieran averiguar. Así pues, el AN no es un análisis que se realiza una única vez. El alumno en algunos casos no es consciente de lo que precisa y sus colegas o empleados pueden ofrecer otra perspectiva de necesidades que el alumno necesita y desconoce. Por este motivo, se ha de entender que el AN no es necesariamente solo para alumnado, sino que pueden ser partícipe del análisis otras personas relacionadas con el estudiante o con el tema de especialidad. Respecto a este tema, Long (2005, 2015) habla sobre la “triangulación” como un sistema efectivo para recopilar información, puesto que obtener datos de diferentes fuentes o instrumentos de AN ofrece puntos de vista distintos e información más fiable y válida. Así pues, el docente puede emplear tres métodos de análisis para compilar las necesidades del alumno: un cuestionario, una entrevista y una observación de participantes, tal y como hemos mencionado anteriormente. Y estos AN pueden ser cumplimentados o respondidos por los estudiantes de EFE, por terceras personas interesadas y por expertos en el tema de la lengua de especialidad.

Ahora bien, antes de adentrarnos a explicar a los estudiantes de máster la “triangulación” de AN, estos han de ser capaces de diseñar un modelo de AN y entender la importancia de las preguntas que componen ese análisis. Creemos que las preguntas son cruciales a la hora de conseguir unos resultados válidos para poder crear un currículo. Aunque no es este el único dilema a la hora de crear el AN. Dos dudas asaltan al futuro profesor a la hora de elaborar un AN: la primera es cómo realizar un AN si su estudiante posee un nivel de español muy bajo y la segunda duda es qué herramienta utilizar y cuándo.

En cuanto al idioma del AN, el AN no consiste solo en situar al alumno en una nivelación, sino en la extracción de necesidades que sirvan para crear un programa que comprenda y envuelva las demandas del aprendiz, por lo que es posible realizar este AN en una lengua instrumental, como puede ser la lengua inglesa, o la lengua del alumno, siempre y cuando el profesor también tenga un nivel alto de la L1 del estudiante.

En relación con la herramienta de análisis, el AN más utilizado es la encuesta, la entrevista y la observación (Martín Peris *et al.*, 2012); sin embargo, existen muchos otros métodos de análisis que se han de considerar y que pueden ser de provecho dependiendo de las demandas que se requieran inquirir. Brown (2016) compila treinta y dos procedimientos de AN²³; no obstante, en este trabajo sólo se expondrán los seis siguientes: la prueba (test), la observación, la entrevista, las reuniones, el cuestionario y los materiales y los documentos auténticos (*cf.* tabla 4). Con el tiempo y la experiencia, el profesor irá incluyendo otros modelos de AN.

²³ Remítase a las páginas 65-67 del trabajo de Brown (2016) para la lista completa de procedimientos de AN.

De los seis modelos de AN, “la prueba” es un análisis idóneo para verificar el nivel de nuestro estudiante, siguiendo las pautas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), de esta manera, podemos agrupar estudiantes con el mismo nivel y valorar lo que saben y no saben. Es posible emplear las pruebas del Instituto Cervantes o el propio docente puede elaborar pruebas de nivel basadas en el MCER. “La observación” es otro tipo de análisis; con este procedimiento es posible examinar cómo interactúa el estudiante en un medio. Según Lagasabaster y Sierra (2004), este método es altamente efectivo, pero el profesor debería pasar como mínimo un día completo con el alumno para explotar este análisis y, por muchas razones, esto no es viable en algunos casos. “La entrevista” es un procedimiento que ofrece al profesor un contacto directo con el alumno y brinda la posibilidad de aclarar *in situ* cualquier cuestión que surja. Lo más adecuado a la hora de elaborar la entrevista sería preparar la lista de preguntas estructuradas o semiestructuradas con anterioridad. El gran inconveniente de este análisis es el tiempo invertido en la preparación y en el examen de respuestas. Las “reuniones” son un análisis conveniente para la negociación del programa y del contenido de este. Se asemeja a la entrevista, sin embargo, este análisis no está estructurado y fluye como un diálogo. Un recurso accesible que puede realizarse en el aula o fuera de ella, de forma anónima o con la participación conocida es el “cuestionario”. Si las preguntas son cerradas, los resultados resultan fáciles de recopilar. Asimismo, el formulario tiene varias modalidades y ofrece una gama de posibilidades (se puede utilizar con grandes grupos, por ejemplo). Es un procedimiento relativamente sencillo de elaborar, y ofrece información tanto cuantitativa como cualitativa, de ahí que sea uno de los procedimientos más utilizados entre los profesores de lenguas para fines específicos. Por último, los “materiales y documentos auténticos” son un compendio de información oral o escrita de una materia específica, por lo que los datos son auténticos y acordes a una especialidad. A continuación, hemos sintetizado los seis instrumentos de análisis en una tabla (*cf.* tabla 4). Además, hemos añadido el titulado *Libros y artículos útiles para el uso correcto* donde el usuario puede dirigirse para aprender a emplear adecuadamente los procedimientos de análisis²⁴. Si se elabora un AN sin conocer los procedimientos, el resultado seguramente no será el deseado; cómo presentar las preguntas, la extensión, la organización o, simplemente, el cómo preguntar sin ambigüedad son ejemplos que repercutirán en el resultado del análisis. Por este motivo, es importante remitirse a libros o artículos que expliquen el uso correcto de los procedimientos.

Tabla 4

Procedimientos de AN

Fuente: adaptada de Catalá (2017: 113-114)

PROCEDIMIENTOS DE AN	DEFINICIÓN	LIBROS O ARTÍCULOS ÚTILES PARA EL USO CORRECTO
La prueba (Test)	Examen que se hace para demostrar o comprobar los conocimientos o aptitudes de alguien. Existen dos tipos: las pruebas de clasificación y las pruebas de nivel.	Instituto Cervantes: Prueba de nivel
La observación	Procedimiento de recolección de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar el hecho o los actores sociales en el medio donde desarrollan normalmente sus actividades.	Lagasabaster y Sierra (2004) Gutiérrez Quintana (2008) Croll (1995)

²⁴ La tabla ofrece una reducida muestra de libros y artículos que hablan sobre los diversos procedimientos de análisis.

	De esta manera, se puede valorar el medio y el comportamiento del aprendiz con otros profesionales.	
La entrevista	Conversación con una o varias personas para un fin determinado, donde intervienen un entrevistador (quien hace las preguntas) y uno o varios encuestados (quien responde las preguntas). Existen dos tipos de entrevistas: individuales o colectivas.	Ferreira Da Silva (2010) Velázquez Bellot (2004)
Las reuniones	Diálogo o negociación entre alumno y profesor analista sobre temas relacionados con el contenido del programa.	-
El cuestionario	Lista de preguntas que se proponen con un fin. Conjunto de preguntas tipificadas dirigidas a una muestra representativa de grupos sociales, para averiguar todo tipo de cuestiones. Existen tres tipos: abierto, cerrado y mixto.	Aguirre Beltrán (2004) García Romeu (2006a) García Romeu (2006b) García Romeu y Jiménez Tenés (2004) Pastor Cesteros (2023) Sabater (2009) Velázquez Bellot (2004)
Materiales y documentos auténticos	Revisión de materiales, tanto orales como escritos, de ámbito real y directamente relacionados con la profesión o entidad.	Velázquez Bellot (2004)

A la hora de la elección de la herramienta de AN influyen muchos otros factores, por ejemplo, si se trata de un grupo grande o pequeño de estudiantes; si el alumnado está trabajando o está formándose para, posteriormente, encontrar un trabajo; si el alumnado es de la misma procedencia; si todos los estudiantes son del mismo departamento o no, incluso, las edades y la jerarquía pueden impactar en los resultados. Si el profesor se encuentra con un grupo de alumnos de una misma empresa, pero jerárquicamente no están en la misma posición un AN abierto en clase puede no funcionar porque el estudiante no se siente cómodo a la hora de responder de forma abierta. En cambio, si el alumnado pertenece a un distinto departamento y todos los estudiantes tienen la misma posición jerárquica en la empresa el resultado es distinto, puesto que no existe la presión de interactuar con el “jefe” o con un superior en el aula. Asimismo, no es lo mismo realizar un cuestionario anónimo que con nombre y apellido y, las respuestas seguramente no serán las mismas. En suma, hay que considerar estos factores mencionados, dado que pueden repercutir en las contestaciones del estudiante e, incluso, en la veracidad de las respuestas.

4. CONCLUSIONES

En este artículo, se ha pretendido acercar al lector al modelo de actividad que se realiza en el aula de estudiantes de máster de formación de profesorado de una L2. La actividad del caso práctico pretende que el futuro profesor de fines específicos no tenga “miedo” o pierda el “miedo” a impartir clase de lenguas de especialidad simplemente porque no sea un experto en el tema de su alumnado. Todo lo que envuelve a la actividad del caso práctico es información básica de lo que posteriormente es un trabajo mucho más complejo. Creemos que esta práctica es el empujón que algunos estudiantes precisan para adquirir cierta seguridad.

Tal y como hemos mencionado, el máster que se imparte en la Universidad de Barcelona va dirigido para profesores que quieren enseñar ELE y EFE. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes que han pasado por nuestras aulas no han pensado en ejercer como docentes de EFE.

Durante los tres años que realizamos la encuesta, antes de cumplimentarla se le preguntaba al futuro profesor si se sentían capaces de trabajar como profesor de EFE o querrían trabajar en esta área. Para nuestra sorpresa tan solo uno o dos estudiantes levantaban la mano. Ahora bien, una vez terminada la asignatura se les volvía a preguntar quién querría impartir clases de EFE y entonces la mitad de los estudiantes alzaban la mano.

A través de este artículo, hemos querido ilustrar cómo se lleva a cabo la primera fase en la elaboración del diseño de un programa de fines específicos para la correcta elaboración de un AN, y se ha ofrecido una serie de posibles preguntas para la determinación de necesidades relativas a las demandas objetivas, subjetivas, sociales e interculturales. Si el docente adquiere información sobre estas necesidades en un AN, tendrá unos datos y podrá con ellos empezar a afrontar un curso de especialidad sin ser un experto en la materia de la especialidad. Nos parece esencial enfatizar en la importancia del AN y que el futuro profesor entienda la relevancia de este análisis, así como su implicación directa en la determinación del objetivo y la selección del contenido del programa, la elección de la metodología y la evaluación del curso. Si es capaz de confeccionar un AN adecuado e implantar una metodología apropiada, los resultados serán mucho más fiables y el programa que se diseñe cumplirá las expectativas del aprendiz. De esta manera, el curso de lengua para fines específicos estará confeccionado a la medida del estudiante de la lengua de especialidad.

Somos conscientes de que esta práctica es una pincelada de lo que es ejercer como profesor e impartir un curso de EFE, pero el hecho de que estos estudiantes sientan cierta seguridad para dar clases en un curso de fines específicos tras las sesiones de clase demuestra el éxito de la actividad. La enseñanza de estos futuros profesores ha de seguir fuera del aula y con la experiencia. Con suerte, alguno de esos alumnos llegará a investigar sobre el tema y dedicarse a la enseñanza de lenguas de especialidad.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (l2)/lengua extranjera (le)* (pp. 643-664). SGEL.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales. SGEL.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adults ESL programme design. In Johnson, R. K. (eds.). *The Second Language Curriculum* (pp. 63-79). Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing Needs Analysis and English for Specific Purposes*. Routledge.
- Catalá Hall, A. (2017). *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].
- Catalá Hall, A. (2023). Comunicación intercultural y sensibilidad empática en el liderazgo empresarial. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 93, 165-178.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Editorial La Muralla.
- Ferreira Da Silva, A. (2010). El uso de entrevistas en la clase de Español para Turismo, *Signos ELE*, 4.

- García Romeu, J. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado*. [Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija].
- García Romeu, J. & Jiménez Tenés, T. M. (2004). Análisis de necesidades (I), una propuesta para conocernos. (sf) DidactiRed del Centro Virtual Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/agosto_04/16082004.htm
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco Libros.
- Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 336-342). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge University Press.
- Lagasabaster, D. & Sierra, J. M. (eds.) (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de educación, 44. Horsori.
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley and Sons Inc.
- Martín Peris, E. & Sabater, M. L. & García Santa-Cecilia, Á. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Instituto Cervantes.
- Pastor Cesteros, S. (2023). *Español académico como LE/L2. Destrezas, competencia y movilidad universitaria*. Routledge.
- Tano, M. (2019). El análisis de necesidades lingüísticas de profesionales en ejercicio como herramienta para diseño curricular en EFE. *Contribuciones a la II Jornada de Español para Fines Específicos de Viena* (pp. 78-95). Centro Virtual Cervantes.
- Sabater, M.^a L. (2000). Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 184-193). CVC. Actas de los CIEFE.
- Sabater, M.^a L. (2009). El español en el mundo de las empresas: algunas consideraciones didácticas. En L. Miquel, L. y Sanz N. (eds.), *Revista de didáctica español lengua extranjera (MarcoELE)*, Monográficos, 8, 201-217.
https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_sabater.pdf
- Velázquez Bellot, A. (2004). Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de lenguas con fines específicos, *Revista electrónica de didáctica de español lengua extranjera (RedELE)*, 2.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:94438660-0e28-4765-84e7-0e5790f3bfdc/2004-redele-2-16velazquez-pdf.pdf>

El español de especialidad y el análisis de contenidos lingüísticos

L'espagnol de spécialité et l'analyse de contenus linguistiques

Specialized Spanish and linguistic content analysis

Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA
 Universidad de Alcalá, España
 j.gomezdeenterria@uah.es

Resumen. Al abordar la enseñanza de la comunicación especializada es posible que, ante la necesidad apremiante de hacer una inmersión previa en el ámbito de especialidad meta, hayamos descuidado la importancia que reviste el componente lingüístico, en particular de tipo gramatical. Porque, si bien es fundamental valorar las situaciones y contextos de especialidad en los que transcurre la comunicación especializada – siempre presente en la enseñanza-aprendizaje del ESP –, no lo es menos el sólido entramado de base lingüística con el que se articulan cada uno de los discursos propios de las áreas temáticas, pues es aquí dónde surge la demanda de los estudiantes que quieren adquirir la competencia comunicativa en español.

Palabras clave: competencia comunicativa, contenido lingüístico, currículo, enseñanza-aprendizaje, español de especialidad

Résumé. En abordant l'enseignement de la communication spécialisée, il est possible que, face à l'urgence d'une immersion préalable dans le domaine ciblé, nous ayons négligé l'importance de la composante linguistique, particulièrement celle de l'aspect grammatical. En effet, s'il est essentiel de prendre en compte les situations et les contextes spécialisés dans lesquels se déroule la communication spécialisée - toujours présente dans l'enseignement-apprentissage de l'ESP -, il n'est pas moins important de considérer le cadre linguistique solide sur lequel s'articule chacun des discours spécifiques aux domaines thématiques. C'est à partir de ce cadre qu'émane la demande des étudiants qui souhaitent acquérir une compétence communicative en espagnol.

Mots-clés : compétence communicative, contenu linguistique, enseignement-apprentissage, espagnol de spécialité, programme

Abstract. When approaching the teaching of specialized communication, it is possible that, given the urgent need to first experience an immersion in the field of target specialty, we have neglected the importance of the linguistic component, particularly of a grammatical nature. Although it is essential to assess the specialized situations and contexts in which specialized communication takes place as these are always present in ESP teaching-learning, it is not less important to consider the solid linguistic-based framework within which each discourse of the thematic areas is articulated. In fact, it is within this framework that the demand arises from students who want to acquire communicative competence in Spanish.

Keywords: communicative competence, curriculum, linguistic content, specialized Spanish, teaching-learning

1. INTRODUCCIÓN

Es evidente que la ciencia, la tecnología y cada una de sus áreas temáticas necesitan una representación lingüística para hacer la transferencia del conocimiento; factor indispensable en los múltiples niveles en los que hoy está omnipresente tanto la ciencia como la tecnología. Partimos del principio de que no existen las lenguas de especialidad como tales lenguas frente a la lengua común o estándar, ya que cualquier lengua de especialidad, sea cual sea, siempre será subsidiaria de ésta²⁵.

²⁵ Este aserto nos confirma que el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua con fines profesionales o académicos debe comenzar a partir del momento en que el discente posee un nivel A2 consolidado. Sólo

Debemos pues referirnos a las lenguas empleadas para establecer la comunicación en contextos y situaciones especializadas, esto es, los usos específicos de la lengua en situaciones comunicativas especializadas. Así hablamos de la lengua de la ciencia, la lengua de la tecnología, o también la lengua de las profesiones, teniendo en cuenta además las múltiples áreas temáticas en las que se ramifican cada una de estas lenguas: economía, derecho, política, ingeniería, medicina, etc. Es posible que, ante la necesidad siempre presente, en la enseñanza-aprendizaje del Español con Fines Profesionales y Académicos (EFP y EFA) de hacer una inmersión en el ámbito de especialidad meta, hayamos podido dejarnos arrastrar por los cantos de sirena que fácilmente nos distraen cuando se trata de abordar el componente gramatical, a pesar de que la gramática tiene capital importancia en la enseñanza de la comunicación especializada. Porque no podemos olvidar que el estudiante sólo incorporará las formas expresivas propias de los conceptos de la materia meta cuando el aprendizaje se sustente en un sólido entramado de base lingüística.

Una de las tareas prioritarias en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas de especialidad es hacer un primer acercamiento a los textos pertinentes para la enseñanza de la lengua meta; así, serán los propios textos los que nos faciliten todos los aspectos fundamentales, tales como el conocimiento de los recursos expresivos específicos de cada profesión y las condiciones discursivas externas al texto, sin olvidar las características de cada situación profesional en la que se produce la comunicación a la hora de plantear el aprendizaje.

Abordaremos pues esta contribución con la definición de Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12) cuando afirman que las lenguas de especialidad son:

Subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas. Teniendo en cuenta que estos recursos abarcan esencialmente el léxico especializado o terminología, las combinaciones semifijadas del vocabulario o fraseología de especialidad y los tipos de producciones textuales, orales y escritas, propias del ejercicio de la profesión.

De donde obviamente deducimos la importancia que tiene el peso del componente gramatical en la comunicación especializada. Porque no se trata de una lengua especializada sino del empleo de una lengua en situaciones y contextos de especialidad, cuando la comunicación es entre interlocutores que son especialistas en cada una de las materias o áreas de conocimiento. Y es precisamente en estas situaciones donde se ponen en práctica los discursos de especialidad, es decir, los discursos propios de cada ámbito o área temática, imprescindibles para producir los tipos de texto, orales o escritos que requiere cada contexto específico, así como también las estrategias representativas, expresivas y comunicativas necesarias para manejarse adecuada y eficazmente en cualquier situación de comunicación especializada, ya sea profesional o académica. Sólo abordando las situaciones comunicativas el estudiante podrá incorporar las formas expresivas propias de los conceptos de la materia meta, de tal manera que el aprendizaje se sustente en una sólida estructura de base lingüística.

En cada una de las áreas temáticas propuestas surge la demanda de los estudiantes para adquirir la competencia comunicativa en español, pero no en español estándar, sino en la lengua especializada mediante la cual se pone en práctica la comunicación real. Es decir, los discursos de especialidad que son propios de cada ámbito o área del conocimiento, donde el discente podrá ubicar la comunicación especializada o profesional en cada una de las posibles demandas. Sin olvidar además los métodos de aprendizaje (método accional, enfoque por proyectos, simulación global, etc.) en los que se desenvuelve la enseñanza del español con fines profesionales o académicos.

así la adquisición de la lengua tendrá un rendimiento satisfactorio y el estudiante podrá hacer la inmersión en la lengua de su contexto de especialidad.

Llegados a este punto, señalamos como factor imprescindible el acercamiento a los textos pertinentes para la enseñanza de la lengua de especialidad. Es esta una tarea prioritaria ante cualquier proyecto enfocado a la enseñanza de la lengua meta, pues son los propios textos los que facilitan los aspectos lingüísticos fundamentales para el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como los discursos de especialidad propios de cada ámbito y los que se requieren para cada contexto específico de comunicación.

2. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

En un artículo de título revelador *LSP at 50: Looking back, looking forward*²⁶, Upton (2012) trata de desenmarañar la evolución de las Lenguas con Fines Específicos (LFE) en el período que denomina sus *Bodas de oro*, durante los años transcurridos desde 1962 hasta el año 2012 en que redacta su trabajo. Esta periodización parte de la afirmación de Swales (1985) al tomar el año 1962 como punto de partida para el desarrollo de las LFE, comparando al Inglés con Fines Específicos (IFE) nada menos que con un *Tyrannosaurus Rex*. En torno a este concepto gira la prevalencia del IFE sobre otras lenguas de cultura como el español o el francés. El IFE ha desempeñado un papel cada vez más fuerte, llegando a ser la lengua vehicular en momentos tan críticos como, por ejemplo, durante la crisis del petróleo desatada en la década de los setenta (pero estos son asuntos de los que no nos ocuparemos aquí).

Upton (2012) nos muestra que después de muchos avatares, las lenguas de especialidad ya han alcanzado la madurez, de tal manera que hoy nadie pone en duda que incluso hayan llegado a adquirir una importancia aún mayor que la enseñanza de la lengua común a adultos extranjeros dentro del área de la Lingüística Aplicada. El recorrido que hace el profesor americano tiene gran interés porque, al desmenuzar paso a paso la evolución de los diferentes enfoques por los que ha ido transcurriendo este proceso de enseñanza, nos permite observar detalladamente cuál ha sido el tratamiento que han recibido la gramática y la fonética a lo largo de los últimos cincuenta años, al tiempo que facilita una visión de conjunto de los objetivos logrados. Resulta pues muy útil para plantearnos cuál debe ser el enfoque metodológico y cuáles los contenidos más adecuados cuando se trata de lograr la excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera con fines específicos.

Es evidente que a lo largo de la no tan corta historia de la enseñanza de las lenguas de especialidad los contenidos gramaticales han experimentado vaivenes muy considerables, máxime si tenemos en cuenta que los primeros enfoques de carácter estructural estaban centrados casi únicamente en el aprendizaje del vocabulario y en la adecuación de los patrones oracionales a las situaciones de especialidad propuestas. Frente a estos y ya en los albores de la década de los 80 se produce una gran transformación al dedicar especial atención a los textos especializados; activándose al unísono las funciones del lenguaje y haciendo realidad el proceso de la comunicación, cuando se proyecta el foco únicamente hacia el hecho comunicativo. El resultado será un cambio metodológico de 360° con una nueva aplicación del análisis de necesidades ya desde el aula, sin olvidar la transformación que el enfoque comunicativo fraguará también sobre la elaboración de los materiales (Stevens, 1977: 150). Llegando a ser Dudley Evans y St. John (1998) los que desde el enfoque comunicativo prestarán especial atención a la gramática, al centrarse en la lengua en tanto en cuanto dicha lengua se estructura a partir de los aspectos gramaticales, discursivos y léxicos, que la configuran.

En este mismo contexto observamos que también el Español con Fines Específicos (EFE)²⁷ ha ido adquiriendo cada vez más autonomía desde la última década del siglo XX, estableciendo una

²⁶ “Las LFE a los 50: Mirando hacia atrás, mirando hacia adelante”.

²⁷ En este trabajo se emplean indistintamente las denominaciones: Español con Fines Específicos (EFE), Español con Fines Profesionales (EFP) y Español con Fines Académicos (EFA), pues no entramos aquí en

marcada distancia con la enseñanza de la lengua estándar. La mejor prueba de esta afirmación es el desarrollo exponencial que han mostrado desde los albores del nuevo siglo los numerosos proyectos de investigación llevados a cabo en el español lengua de especialidad (ESP), así como también la realización de numerosas tesis doctorales. Se ha desarrollado así una potente investigación en torno al análisis de textos de especialidad, con interesantes planteamientos de carácter tipológico como los llevados a cabo por Ciapuscio (2000), tan necesarios para el desarrollo curricular, sin olvidar los planteamientos sobre el análisis del discurso de Calsamiglia y Tusón (1999). Estos pioneros trabajos de investigación han abonado el campo y las perspectivas de desarrollo del ESP, que tanto han enriquecido toda la producción posterior de esta área de la Lingüística Aplicada.

Así mismo, desde los comienzos de la última década del pasado siglo y paralelamente al incremento desarrollado por las LFE, se afianzó en España un nuevo enfoque metodológico para la formación del profesorado de español lengua de especialidad, con la creación de cursos de especialización y nuevas titulaciones centradas en la lengua propia del ámbito de especialidad demandado por los alumnos como, por ejemplo, los pioneros Seminarios y Programas impartidos en la Cámara de Comercio e Industria de Madrid - Universidad de Alcalá; con un nuevo planteamiento para la formación de los docentes partiendo de un proceso previo de inmersión en la lengua de especialidad que dichos profesores se proponían enseñar.

Por otra parte, la enseñanza aprendizaje de las lenguas con fines profesionales o académicos está condicionada, desde los comienzos del siglo XXI, no solo por la evolución metodológica y lingüística de la didáctica de lenguas en general, sino también por las transformaciones económicas y sociales proyectadas en nuestra sociedad durante las últimas décadas; hasta el extremo de que ha provocado un cambio en la oferta y la demanda de los aprendizajes. Además, en los últimos años, gracias a la dinámica implícita de los fenómenos de poder, ha surgido otro vector destacado en el proceso comunicativo del conocimiento muy patente en las redes sociales y en internet cuando los textos de especialidad ya no son patrimonio de los especialistas o de la divulgación periodística, porque la cátedra del verdadero experto puede ser fácilmente usurpada por cualquier pseudo-aficionado que inunda las redes con sus enseñanzas y consejos sin ningún tipo de filtro ni control que valide esa información antes de llegar a la audiencia. Durante la pandemia hemos podido observar muy de cerca este fenómeno con resultados en el ámbito de la lingüística tales como los casos de creación neológica explosiva que invadieron los medios con numerosos neologismos, nuevas voces que al volver a la normalidad han quedado prácticamente eclipsadas y hoy, a pesar de su corta vida, podemos considerarlas casi en desuso (véase anexo I). Otro sector destacado es la industria de la moda que hoy posee una gran influencia en los foros y redes sociales, donde cada vez proliferan más los anglicismos, muchas veces superfluos o incluso los ‘falsos anglicismos’ (véase anexo II). Sus actores o impulsores son los blogueros e *influencers*, verdaderos usuarios con poder no jerárquico pero creciente, de ahí que difundan los anglicismos como parte del discurso especializado de la moda (Campos Pardillos y Balteiro, 2020).

la precisión designativa de cada uno de estos marbetes. Sin embargo, vaya por delante que estas denominaciones pueden tener objetivos y contextos diferentes y, en consecuencia, condicionar la elaboración del currículo con fines didácticos. El Español con Fines Específicos se puede centrar también en la comunicación producida en diversos contextos no especializados como la enseñanza a inmigrantes o a niños, etc., mientras que el Español con Fines Profesionales va enfocado hacia la comunicación en el ámbito de las profesiones, ya clásicas en la enseñanza de este aprendizaje (finanzas turismo, ciencias de la salud, asesoría jurídica, ingenierías, etc.) y, por último, el Español con Fines Académicos está dirigido a estudiantes universitarios y jóvenes investigadores. Excepto en EFE, los otros dos EFP y EFA pueden plantearse en numerosos campos interdisciplinares, según el ámbito del conocimiento en el que se contextualicen. Es evidente que cada una de estas demandas condicionará el currículo en función de las necesidades de los alumnos.

Esta confluencia de circunstancias tan diversas ha actuado sin embargo como un gran impulso para el área de la Lingüística Aplicada, fiel reflejo de lo que hemos visto antes acerca de la evolución del inglés (EFE, EFP) con logros destacados como muestran los interesantes proyectos de investigación desarrollados en las principales universidades sobre cada uno de los campos temáticos en los que se diversifica hoy la lengua de especialidad.

Siguiendo con la evolución metodológica de las lenguas de especialidad en Francia, constatamos que ya en la primera década de nuestro siglo Mourlhon Dalliès (2008) va a establecer las pautas para la puesta en práctica del enfoque cognitivo de carácter accional, que posteriormente implementan otros lingüistas como Puren (2008), Iglesias Philippot (2010) y Tano (2009) con la denominación *compétence informationnelle*, evolucionando posteriormente hacia el enfoque cognitivo-accional.

Esta nueva orientación metodológica facilita los procedimientos necesarios para el procesamiento de la enseñanza e interacción y gestión del estudiante en un plano muy semejante al que va a encontrar en su futuro entorno profesional, superando de una manera global al enfoque comunicativo. Sin embargo, es obligado recordar aquí que este planteamiento novedoso ya había sido propuesto en la última década del pasado siglo por Moirand, Beacco y Lehman (1990) con la revisión a fondo de los planteamientos metodológicos vigentes, cuestionando sus logros y sus carencias y adelantando algunos de los parámetros fundamentales de este enfoque renovador. Uno de los aspectos en los que hacen especial hincapié estos lingüistas es en el papel desempeñado por los discentes, cuando en el enfoque accional, actúan desarrollando las destrezas lógicas que van encaminadas fundamentalmente hacia la resolución de problemas²⁸.

Podemos pensar pues que este nuevo planteamiento ofrece cierta correlación con el enfoque desarrollado por los mismos años para el aprendizaje del IFE, basado fundamentalmente en los proyectos por tareas. Es mediante este cauce como el estudiante desarrolla los modelos constructivistas que integra en la propia estructura mental, construyendo su proceso de aprendizaje al que puede incorporar experiencias, rutinas, actitudes, y conocimientos de carácter sociocultural, nocio-funcional y sistémico; en suma, la resolución de todo tipo de problemas prácticos que pudieran presentársele en el desempeño de su profesión.

En la segunda mitad del siglo XX había surgido en Francia el grupo de investigación *Langues pour les Spécialistes d'Autres Disciplines* (Lansad) para el desarrollo del inglés de especialidad (GÉRAS). Este será el germen del GÉRES, creado en 2006 por profesores de ESP que ejercen en el país galo, y cuyo objetivo fue dotar a esta área de la Lingüística Aplicada del principio científico en el que se insertan trabajos realizados por los investigadores y profesores, favoreciendo un fructífero intercambio.

Para terminar, es preciso aludir al desarrollo del método “Aprendizaje basado en problemas”, comúnmente conocido como ABP (Tano, 2019) cuya novedad reside en la transferencia desde el docente al discente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomando como punto de partida una situación-problema en un contexto real, se genera una serie de interacciones entre los propios alumnos que sirven para reactivar los conocimientos adquiridos y tratar de avanzar en el nuevo proceso de adquisición y perfeccionamiento del idioma.

3. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS VERSUS OBJETIVOS COMUNICATIVOS (Y A LA INVERSA)

La visión panorámica de los cincuenta años de vida de la enseñanza aprendizaje de las Lenguas de Especialidad nos proporciona una fotografía, en la que se plasma, de una parte, la gran aceptación del método comunicativo por el profesorado desde su aparición; pero, de otra, nos

²⁸ Así lo planteó Sophie Moirand en una conferencia en el III Congreso Internacional de Lenguas para Fines Específicos (Universidad de Alcalá, 1992)

permite observar cómo, a la hora de elaborar los currículos, ha ido produciéndose paulatinamente un cierto distanciamiento de las estructuras lingüísticas que, algunos teóricos, ya desde los años noventa, habían tratado de justificar pretextando los brillantes resultados obtenidos en la adquisición de la lengua en sus primeros niveles; mientras que otros disculpaban la escasa presencia de los contenidos gramaticales, aduciendo la necesidad de hacer una inmersión más intensiva en el ámbito de especialidad –con la consiguiente dedicación en el currículo del ámbito propuesto, en detrimento de las estructuras lingüísticas-.

Esto nos lleva a plantearnos la necesidad de revisar los currículos del español profesional o académico, con vistas a integrar en ellos de nuevo los contenidos gramaticales que puedan contrarrestar el déficit constatado. La idea no parece descabellada a la vista de las carencias manifestadas en algunas encuestas tomadas en las evaluaciones que muestran los trabajos de investigación en este campo. Así, hemos procedido con el ya clásico análisis de necesidades como punto de partida, aunque convenientemente renovado con una necesaria evaluación previa de la gramática y el vocabulario propios de cada uno de los contextos meta, confirmando de esta manera la demanda real de los estudiantes.

Qué duda cabe que el estudiante en su proceso de adquisición del Español con Fines Profesionales o Académicos plantea unas necesidades en las que prima un objetivo prioritario, esto es, adquirir un nivel de comunicación satisfactorio y real que le permita desenvolverse en su desempeño profesional. Ahora bien, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, este objetivo solo se puede alcanzar mediante un proceso de aprendizaje sustentado en sólidas estructuras lingüísticas que sean el fundamento de los actos comunicativos propios de su profesión. Aunque según hemos podido observar a lo largo de los últimos tres lustros, los contenidos lingüísticos, presentes en los materiales destinados a la instrucción de los estudiantes del Español con Fines Profesionales o Académicos, son bastante opacos o incluso prácticamente inexistentes en algunos manuales.

Así, al plantear el análisis de necesidades antepone los objetivos comunicativos por delante de los objetivos lingüísticos, tal como en rigor debe ser desarrollado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero también es importante considerar que, de acuerdo con Mangiante (2008: 137), los objetivos comunicativos sólo pueden ofrecerse en el aula a partir de una sólida base de fundamentos lingüísticos.

4. LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS PRESENTES EN EL CURRÍCULO

Se trata de ubicar al estudiante en un contexto de aprendizaje activo, de tal manera que sea capaz de resolver los problemas reales que surgen en las situaciones profesionales también reales, como las que va a encontrarse en su dedicación en el mundo del trabajo. Es en estas situaciones comunicativas del contexto profesional donde pone el alumno en práctica sus facultades lógico-cognitivas, adquiriendo así las competencias: lingüística, comunicativa y sociocultural. Al hilo de las reflexiones anteriores, Suárez de la Torre y Naranjo Ruiz (2013) plantean un interesante trabajo cuando proponen un proceso de enseñanza aprendizaje mediante la aproximación textual, configurado desde su inicio a partir de los contenidos lingüísticos. En consecuencia, estas investigadoras disertan acerca de cómo las condiciones discursivas y textuales deberán ser puestas de relieve a partir de actividades didácticas dentro del aula, argumentando que dichas aplicaciones didácticas facilitan al mismo tiempo: la comprensión textual, el análisis de las estructuras sintácticas y el procesamiento de la información. También es interesante valorar la aportación de Dufour y Parpette (2018) al proponer nuevas estrategias para el uso de los datos que proporciona el texto especializado, redefiniendo así la noción de documento auténtico.

Es evidente que el empleo de textos especializados en situaciones reales de comunicación, nos permiten valorar los contenidos lingüísticos en una situación que coincide con la realidad comunicativa. De todos es sabido que estos textos cuando son producidos por los especialistas

poseen un alto grado de abstracción mental, exactitud y sistematicidad y pueden ser clasificados en dos niveles que denominamos textual y gramatical (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 34). El nivel textual nos ofrece textos precisos, concisos y sistemáticos²⁹. El nivel gramatical, como su nombre indica, es el que se ocupa de las estructuras lingüísticas. Estas pueden ser abordadas desde la explotación del léxico, prestando especial atención al vocabulario especializado, es decir, a la terminología que sustenta el contenido conceptual del texto; sin olvidar que en todo texto de especialidad también estará presente el vocabulario de la lengua estándar. Además, en este nivel poseen enorme importancia las unidades sintácticas, al ofrecernos numerosos géneros y niveles discursivos, siempre en función del tipo y de la naturaleza del texto. Por último, también se pueden identificar en este nivel las unidades fonológicas, que afloran en las actividades planteadas para obtener la competencia oral.

Las producciones lingüísticas que nos ofrece el texto de especialidad colman ampliamente las expectativas que pudieran generar los objetivos de aprendizaje con respecto a la adquisición de las cuatro destrezas. Aquí las estructuras lingüísticas se presentan contextualizadas en parcelas específicas del conocimiento pues actúan sobre temas relacionados con el saber descriptivo o procedimental, indispensable para abordar la producción lingüística, con la presencia de un amplio abanico de recursos lingüístico-discursivos empleados para: argumentar, cuestionar, rebatir, describir, asesorar, plantear, etc., que requieren los profesionales para desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral.

La competencia lingüística que proporcionan los textos de especialidad se pondrá en práctica en el aula cuando el alumno se familiarice con las estructuras que sólo estos géneros textuales le pueden proporcionar. Haciendo una verdadera inmersión en los diversos aspectos que ofrecen los sistemas léxico, fonético y sintáctico; además de los géneros discursivos de tipo sociocultural o socio-profesional que acercan hasta el aula las diversas tipologías textuales en sus niveles: diastrático, diafásico y diatópico, también presentes en los textos especializados. Porque como evidencian Suárez de la Torre y Naranjo Ruiz (2013: 29): “los textos producidos por los especialistas son de carácter heterogéneo, lo que conduce a pensar que, en el uso real, su grado de precisión, concisión y sistematicidad es gradual y no discreto”.

Mangiante (2008: 147) por su parte recomienda, con gran acierto, la realización de repositorios de contenidos lingüísticos para ser empleados en cada una de las áreas de especialidad, tarea esta que siempre será posterior al consabido análisis de necesidades comunicativas del área meta, con una selección de funciones y actividades expresivas y comunicativas implicadas en el desarrollo de la profesión, o lo que es lo mismo, la identificación de las necesidades comunicativas propuestas.

Recapitulando acerca de la necesidad de ofrecer al discente las estructuras lingüísticas imprescindibles en el currículo, podemos afirmar que no solo es necesario abarcar todas y cada una de las áreas en las que se puede situar la demanda del aprendiz (ámbitos socioeconómicos, sanitarios, tecnológicos, jurídicos, gestión sanitaria, gestión cultural, relaciones internacionales, etc.) sino que también debemos ser muy exigentes ante la variedad de situaciones y contextos en los que se puede ubicar la comunicación especializada o profesional en cada una de las posibles demandas. Todo ello en un contexto metodológico propio de estas enseñanzas, donde el profesor actúa como un mediador lingüístico o facilitador del aprendizaje, dirigiendo el proceso en todo momento, pero sin frenar nunca la autonomía del discente, porque la finalidad en el aprendizaje de una lengua siempre ha de ser descriptiva y no prescriptiva.

²⁹ La bibliografía sobre este tema es muy amplia. En Cabré y Gómez de Enterría (2006) se puede encontrar una primera aproximación.

5. ALGUNAS APLICACIONES DIDÁCTICAS DE LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS EN EL AULA

La selección y organización de los contenidos lingüísticos en el proceso de enseñanza aprendizaje del Español con Fines Profesionales o Académicos es otro de los resultados del análisis de necesidades, en donde el desarrollo de las cuatro destrezas es factor prioritario. En consecuencia, será fundamental la elaboración de una programación en la que estén presentes: el léxico especializado, las estructuras morfológicas y sintácticas y los rasgos discursivos propios del área temática meta, además de las estructuras fonológicas. Estas también deben constituir parte del currículo en aquellos casos en los que la demanda de los alumnos se centre en la expresión y comprensión no sólo escrita, sino también oral.

La selección de los textos de referencia debe cubrir la totalidad de las actividades correspondientes a la pregunta sobre qué debe saber expresar, representar y comunicar un profesional determinado y qué modelos pueden servirle para cada uno de estos tipos de actividad. Mediante la inserción de los contenidos lingüísticos los alumnos/participantes en el proceso de aprendizaje podrán adquirir las capacidades comunicativas necesarias llegando a dominar las destrezas expresivas tales como:

- saber describir una situación o un objeto del ámbito propuesto
- saber evaluar una situación o un objeto
- saber argumentar sobre un tema
- saber transmitir de manera sintética una idea a desarrollar
- saber explicar adecuadamente a un destinatario un punto sobre una materia
- saber realizar el balance de una situación a fin de que pueda tomarse una decisión certera, etc.

Y estas estrategias, asociadas a la gramática de la lengua, en sentido amplio, le proporcionarán los recursos más adecuados a cada situación dentro de su profesión, respetando las convenciones sociales del contexto preciso.

En este sentido, y solo en este, aprender una lengua de especialidad coincidiría con aprender una lengua sin adjetivos. Pero no debemos olvidar que los textos propios de una situación determinada no son todos iguales ni homogéneos, sino que, respetando el formato y la temática, se adecuan a las características de cada situación de comunicación precisa. Es en este sentido como se habla de variación vertical del discurso especializado. La comunicación en un ámbito de especialidad admite variantes en función, no sólo del fin comunicativo ya mencionado, sino también del grado de conocimiento del destinatario, ya sea un proveedor, un colega o un cliente, que siempre será el receptor de un mensaje.

Actividades de expresión oral en interacciones sobre casos prácticos (simulación, enfoque por tareas, método ABP):

- expresar la realidad con el modo indicativo
- expresar el deseo con el modo subjuntivo
- expresar la condición con el modo indicativo, subjuntivo y condicional
- expresar la cortesía en el modo condicional o subjuntivo
- informar, anunciar, exponer un tema
- dar y pedir explicaciones mediante la reformulación
- aludir a una opinión dada
- ceder la palabra
- atenuar una afirmación y/o una negación.

Actividades de expresión escrita en enseñanza de la lengua para la comunicación en el ámbito académico:

- lectura comprensiva de textos académicos enfocados a la transmisión de conocimientos
- el artículo científico y sus estrategias comunicativas más eficientes
- expresión escrita en asignaturas especializadas
- aproximación a la bibliografía fundamental en áreas punteras, etc.
- análisis de los textos de especialidad desde distintos planos:
 - plano cognitivo (proceso)
 - plano de verbalización lingüística (producto).

Actividades de comprensión lectora en enseñanza de la lengua para la comunicación en el ámbito profesional:

- lectura comprensiva de textos formularios
- identificación de las características léxicas y sintácticas de los discursos propios del ámbito de especialidad
- análisis e identificación de la variedad de discursos que puede ofrecer cada ámbito de especialidad: informe, entrevista, carta, albarán, factura, acta, etc.
- valoración de las diversas modalidades comunicativas
- valoración de las marcas discursivas diferentes
- valoración de las estructuras lingüísticas más frecuentes en la resolución de casos: morfológicas, sintácticas, léxicas e incluso fonéticas.

Actividades con los recursos específicos que requiere la expresión y comunicación de especialidad en contextos profesionales:

- el vocabulario de especialidad o terminología;
- las combinaciones semifijadas del vocabulario o fraseología;
- los tipos de producciones textuales, orales y escritas, propias del ejercicio de cada una de las profesiones.

El profesor de EFP y EFA dispone de un amplio elenco de actividades mediante las que podrá llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación en ESP, solventando así la laguna existente en esta área de la Lingüística Aplicada. Para ello cuenta con numerosos recursos específicos gracias a la investigación desarrollada a lo largo de las últimas décadas. Entre los trabajos que pueden ser de interés para el docente de ESP, citaremos algunos sin ánimo de ser exhaustivos: Armenta Lamant Deu (2021) acerca de la adquisición de competencias; Iglesias Philippot (2008) y Tano (2017) sobre metodología y planificación del aprendizaje; Ballester de Celis (2018, 2020); Ballester de Celis y Sampedro Mella (2021) en relación con la gestión de las estructuras sintácticas; Moreno Cabrera (2015) con el acercamiento hasta las estructuras fonológicas; Gutiérrez y Pujol Berché (2015) en la enseñanza del léxico de especialidad; Moreno Moreno (2018), Schnitzer y Gromann (2017) que tratan el tema de los recursos lexicográficos en la enseñanza del léxico; Calsamiglia y Tusón (1999), Martí Sánchez (2015), López Ferrero y Vílchez Veleda (2018) sobre los géneros discursivos y su aplicación en el aula; García Antuña (2018) y Cruz Piñol (2012) que han estudiado la aplicación en el aula de los contenidos lingüísticos mediante las nuevas tecnologías e internet.

6. CONCLUSIÓN

La selección y organización de los contenidos lingüísticos en el proceso de enseñanza aprendizaje del Español con Fines Profesionales o Académicos es factor prioritario para el desarrollo de las cuatro destrezas, de ahí que sea fundamental programar dicha enseñanza a partir del léxico especializado, las estructuras morfológicas y sintácticas, las estructuras fonológicas y los rasgos discursivos propios del área temática propuesta.

Sin olvidar que el acercamiento a los textos propios de la lengua de especialidad meta debe plantearse como tarea preferente, de tal manera que estos mismos textos faciliten el conocimiento de los aspectos fundamentales, es decir, los recursos expresivos específicos de cada profesión, las condiciones discursivas, externas al texto y, fundamentalmente, la situación profesional en la que se produce la comunicación propuesta para el aprendizaje. Valorando al mismo tiempo los diversos parámetros que hoy condicionan los procesos de aprendizaje, pues es indudable que estamos ante una disciplina camaleónica en constante cambio y fluctuación (Shaeda y Wozniac, 2020a, 2020b), porque la importancia de estas lenguas aumenta de día en día debido al progreso científico y tecnológico y a la presión social, junto con la influencia que ejercen para su difusión los medios de comunicación de masas, las ‘todopoderosas’ redes sociales y demás medios digitales.

7. BIBLIOGRAFÍA

Armenta Lamant Deu, A. (2021). Le tandem linguistique : un excellent dispositif pour favoriser l’acquisition des compétences linguistiques et interculturelles en autonomie avec un natif. *Les Cahiers du GÉRES*, 12, 11-29.

Ballestero de Celis, C. (2018). Le futur dans les concessives en espagnol. *Linx*, 77, 143-158.

Ballestero de Celis, C. (2020). La concesión en la clase de español para fines específicos. *Les Cahiers du GÉRES*, 11, 135-148.

Ballestero de Celis, C. & Sampedro Mella, M. (eds.) (2021). *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática*. Verba.

Cabré, M. T. & Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad: la simulación global*. Gredos.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Gredos.

Campos Pardillos, M. Á. & Balteiro, I. (2020). Power and Norm-Setting in LSP: Anglicisms in the Language of Fashion Influencers. *ILCEA*, 40. <http://journals.openedition.org/ilcea/10499>

Ciapuscio G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, 2 (2), 39-71.

Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.

Dudley Evans T. & St. John (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. University Press, 147-160.

Dufour S. & Parpette, C. (2018). Le français sur objectif spécifique : la notion d’authentique revisitée, *ILCEA*, 32. <http://journals.openedition.org/ilcea/4814>

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

Gutiérrez, P. & Pujol Berché, M. (2015). El estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico. *Actas del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 135-146). CVC. Actas de los CIEFE.

- Iglesias Philippot, Y. (2008). L'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue professionnalisante dans le cadre LANSAD. *Les Cahiers du GÉRES*, 1, 11-19.
- Iglesias Philippot, Y. (2010). Autonomie et guidage dans la mise en œuvre d'un apprentissage par les tâches en espagnol de spécialité. *Les Cahiers du GÉRES*, 3, 15-24.
- López Ferrero, C. & Vílchez Veleda, A. (2018). Familias de géneros de discurso y enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales. *Les Cahiers du GÉRES*, 10, 78-92.
- Mangiante, J. M. (2008). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. *Linguistique plurielle*, vol. 1, pp. 137-151. Universitat Politècnica de València, Departamento de Lingüística Aplicada.
- Martí Sánchez, M. (2015). ¿Cómo promover el uso y la reflexión en el discurso de los negocios? *Les Cahiers du GÉRES*, 8, 20-42.
- Moirand, S. (1990). Décrire des discours produits dans des situations professionnelles. En J.-C. Beacco & D. Lehmann (coords.) *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Hachette.
- Moreno Cabrera, J. C. (2015). ¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE? *Actas del XXV Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 77-85). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Moreno Moreno, M^a. Á. (2018). Manuales de español como LE/L2 y diccionarios: encuentros y desencuentros en el aula. *Actas del XXVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 483-494). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Mourlhon-Dalliès, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- Puren, C. (2008). La didactique de l'espagnol à visée professionnelle au niveau universitaire, entre apprentissage et usage. *Les Cahiers du GÉRES*, 1, 20-35.
- Shaeda I. & Wozniak S. (2020a). Foreword. *ILCEA*, 40.
<https://journals.openedition.org/ilcea/10457>
- Shaeda I. & Wozniak S. (2020b). English for Specific Purposes and the Underlying Dynamics of Power, Empowerment and Disempowerment. *ILCEA*, 40.
<https://journals.openedition.org/ilcea/10447>
- Schnitzer, J. & Gromann, D. (2017). Estrategias de combinación de recursos lexicográficos en la adquisición de lenguas extranjeras (en contextos específicos). *Revista Nebrija. Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, vol. 11, 23. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/34>
- Stevens, P. (1977). Special-purposes language learning: A perspective. *Language Learning*, 10, 145-163.
- Suárez de la Torre, M. & Naranjo Ruiz, M. (2013). Enseñanza de lenguajes de especialidad: perspectiva didáctica para el análisis y comprensión de textos especializados. *Terminàlia*, 8, 26-36.

Swales, J. (1985). *Episodes in ESP*. Pergamon Press.

Tano, M. (2009). Le projet EXPERTOS, un exemple de perspective actionnelle en espagnol de spécialité. *Les Cahiers du GÉRES*, 2, 34-43.

Tano, M. (2017). Orientaciones metodológicas y programáticas de un curso de español para fines específicos. *Nuevas perspectivas e investigaciones en la enseñanza del español para uso profesional*. Crisol, 1, 36. <http://crisol.parisnanterre.fr/index.php/crisol/article/view/36/30>

Tano, M. (2019). Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas. *Les Cahiers du GÉRES*, 11, 285-302.

Upton, T. (2012). LSP at 50: Looking back, looking forward. *Ibérica*, 23, 9-28.

8. ANEXOS

Anexo I. Neologismos en Internet y en redes sociales

Fuente: Elaboración propia

PANDEMIA COVID-19: creación neológica

coronabulo, coronabono, coronabebé, coronaplauso, coronalengua, coronachivato, coronamania, coronahisteria, coronaboda, coronnials
 coronavírico, postcoronavirus, precoronavirus, precoronavírico
 precovid, pre-COVID-19, recovidico
 post-covid, COVID post-agudo, COVID-19 posaguda, síndrome pos-COVID-19, condiciones pos-COVID, long-COVID, COVID-persistente
 pasaporte covid, pasaporte de vacunación
 covidiota, covidroma, covidiccionario, covidauto, covidicidio
 cuarentenar, cuarentenear, encuarentenar
 confinamiento, desconfinamiento,
 distanciamiento social, gestos barrera
 escalada, desescalada, desescalar, reescalada, reescalar
 dosis de primovacuna, dosis adicional, tercera dosis, dosis de recuerdo, dosis de refuerzo
 inmunocomprometidos, inmunocromatografía, inmunidad esterilizante
 pandemia global, pandemia mundial, el pico de la pandemia
 plandemia [denominación negacionista]
 vacuna intranasal, vacuna de segunda generación, vacuna en 3D
 vector viral, vector del brote, vector de contagios
 confitamiento, cuarempena, covidengue [uso humorístico]

Anexo II. Neologismos en Internet y en redes sociales

Fuente: Elaboración propia basada en Campos Pardillos y Balteiro (2020)

INDUSTRIA DE LA MODA: anglicismos superfluos

moda *fashion*, (ser una verdadera) *fashionista*, (un) *fashion drama*
outfit, *outfits* elegantes, *look*, *look* de día, *looks working*
 estilismos *low cost*
 tejido de *print* animal, *print* multicolor, prendas *vintage*, prendas *oversize*
top lencero, *top* de escote *wrap*, *top cropped*, vestido de escote *halter*, vestido *cut out* (con aberturas), vestido *strapless*, vestido *tie-dye*, *blazer* de *paillettes*, vaquero *mon fit*, camisa *crop*, salones *nude*, sandalias *braided shoes* (de piel trenzada), zapatillas *sneakers*, zapatillas *casual*, zapatillas *running clutch XS*, bolso de tipo *bucket*, (bolso) *dress code*, *short bob* (corte de pelo)

Análisis de necesidades de la enseñanza del español de los negocios para estudiantes universitarios chinos

Analyse des besoins de l'enseignement de l'espagnol des affaires pour les étudiants universitaires chinois

Analysis of the needs of the teaching of business Spanish for Chinese university students

Tao LI

Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, China

litao@shisu.edu.cn

ORCID: 0000-0003-4682-3718

Resumen. El presente artículo se centra en el análisis de necesidades de la enseñanza y el aprendizaje del español con fines específicos a estudiantes chinos. En primer lugar, partiremos del análisis de la enseñanza del español como lengua extranjera en las universidades chinas como marco general. En segundo lugar, analizaremos el proceso de enseñanza y aprendizaje del español de los negocios, prestando especial atención a los alumnos de tercer y cuarto cursos de la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái que estudian en el grado de "Español con mención en los Negocios". A través del análisis de necesidades relacionadas con dicha formación pretendemos descubrir las dificultades de aprendizaje y las necesidades básicas que tienen los alumnos chinos durante el aprendizaje del español de especialidad.

Palabras clave: análisis de necesidades, enseñanza a alumnos chinos, español con fines profesionales, español de los negocios, proceso de aprendizaje

Résumé. Dans cet article nous nous concentrons sur l'analyse des besoins d'enseignement et d'apprentissage de l'espagnol à des fins spécifiques pour les étudiants chinois. En premier lieu, nous partirons de l'analyse de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère dans les universités chinoises comme cadre général. Deuxièmement, nous analyserons le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'espagnol des affaires, en accordant une attention particulière aux étudiants de troisième et quatrième année qui suivent ce programme à l'Université d'Études Internationales de Shanghai. À travers l'analyse des besoins de l'enseignement de l'espagnol des affaires, notre objectif est de découvrir les difficultés d'apprentissage et les besoins fondamentaux des étudiants chinois lors de l'apprentissage de l'espagnol de spécialité.

Mots-clés : analyse des besoins, enseignement à des apprenants chinois, espagnol à des fins professionnelles, espagnol des affaires, processus d'apprentissage

Abstract. This article focuses on the analysis of the needs of the teaching and learning of Spanish for specific purposes to Chinese students. First, we will begin with an analysis of the teaching of Spanish as a foreign language in Chinese universities as a general framework. Second, we will analyze the teaching and learning process of business Spanish, paying special attention to the third -and fourth- year students of the Shanghai University of International Studies who are pursuing a degree in "Spanish with a mention in Business". Through the needs analysis of the teaching and learning of business Spanish, we intend to discover the learning difficulties and the basic needs that Chinese students have when learning specialized Spanish.

Keywords: business Spanish, learning process, needs analysis, Spanish for specific purposes, teaching Chinese students

1. ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS EN CHINA

1.1. Breve historia de la enseñanza del español como lengua extranjera en China

Antes del año 1952, fecha en que se fundó el primer departamento de español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín, en China, no existía ninguna tradición en la enseñanza del

español. Hasta el año 1999, en toda la China sólo había doce universidades que impartían el grado en Filología Española con 500 alumnos matriculados en total.

Con la llegada del siglo XXI, a partir del año 2000 la enseñanza del español lengua extranjera (ELE) ha tenido un crecimiento sorprendente que dura hasta hoy en día. Según los últimos datos estadísticos recogidos por la Sociedad China para la Enseñanza e Investigación de las Lenguas Española y Portuguesa (Zheng y Liu, 2015: 2), hasta el año 2021, el número de las universidades que disponen de departamentos de español ha aumentado cinco veces más que en el año 1999, superando la centena, con una cantidad total de alumnos matriculados de hasta 14.000 aproximadamente, que es 28 veces más que la cifra del año 1999. Además, se calcula que hay otros 50.000 alumnos que están aprendiendo el castellano en escuelas privadas u otras instituciones educativas chinas cuyo número sigue incrementando sin parar.

1.2. Enseñanza del español de los negocios en China

1.2.1. Situación actual

Como hemos mencionado anteriormente, en la última década la cantidad de universidades donde se enseña español ha aumentado de 12 a 60 y el número de estudiantes ha crecido de 500 a 14.000, pero hasta el año 2015 no hubo ningún grado universitario de estudio de español con fines específicos (EFE). Actualmente en las universidades chinas se imparten unas asignaturas de español de conocimientos básicos sobre economía y comercio en tercer y cuarto curso de grado, tales como “redacción de correspondencia comercial”, “lectura de textos en español de comercio y economía internacionales”, “español comercial”, etc.

A continuación (*cf.* tabla 1), mostramos un resumen de las horas lectivas de estos cursos de español vinculados con economía y negocios.

Tabla 1: Horas lectivas de español sobre economía y comercio en universidades chinas
Fuente: Informe de investigación sobre la enseñanza del español en las universidades chinas
(Zheng y Liu, 2015: 28-36)

Universidad	3º curso 1º sem	3º curso 2º sem	4º curso 1º sem	4º curso 2º sem
University of International Business and Economics (UIBE)	4	6	2	0
Capital Normal University (CNU)	0	0	2	0
Beijing Language and Culture University (BLCU)	0	2	0	0
Beijing International Studies University (BISU)	0	0	2	2
Guangdong University of Foreign Studies (GDUFS)	0	0	2	0
Tianjin Foreign Studies University (TFSU)	2	2	0	0
Dalian University of Foreign Languages (DUFL)	2	4	0	0
Heilongjiang University (HLJU)	0	0	2	2
Chengdu Institute Sichuan International Studies University (CISISU)	2	0	0	0
Nanjing University Jinling College (NUJLC)	2	0	0	0

Nota: una hora lectiva equivale a 45 minutos.

Mediante la tabla de las horas lectivas, podemos ver los problemas principales de estos cursos que son:

- Las asignaturas de conocimientos básicos sobre economía y negocios se imparten en pocas universidades, solo unas diez universidades.
- Son asignaturas propias de distintas universidades y los contenidos de los cursos no son sistemáticos y tampoco se relacionan entre sí.

- Las horas lectivas son demasiado escasas para que los alumnos puedan adquirir los conocimientos lingüísticos y profesionales suficientes, lo que puede impedir satisfacer la necesidad de comunicarse eficazmente cuando se encuentren en el mundo laboral.

1.2.2. Análisis de materiales didácticos

En cuanto a los manuales de enseñanza del Español de los Negocios (ENE), ofrecemos, a continuación, un resumen de los seis manuales más importantes que se pueden encontrar en el mercado editorial chino y que se están usando actualmente en las universidades chinas (cf. tabla 2). Aclaramos que no son libros sobre la enseñanza del ENE, sino manuales básicos de economía y comercio.

Tabla 2: Manuales de español sobre economía y comercio usados en universidades chinas
Fuente: elaboración propia (Li, 2023)

Nombre en español	Nombre en chino	Autores	Editorial	Lugar y año de publicación
Diálogos sobre comercio exterior	外贸西班牙语会话	Huang Fushun	University of International Business and Economics Press	Beijing, 1993
Español Comercial	经贸西班牙语	Chen Ning, Qin Xiaoyin	Wuhan University Press	Wuhan, 2008
Textos en Español de Comercio y Economía Internacionales	西班牙语经贸文章选读	Guo Deling	University of International Business and Economics Press	Beijing, 2008
900 frases de español comercial	商务西班牙语 900句	Mao Caiqin, Huang Heng	World Publishing Corporation	Beijing, 2009
Correspondencia comercial en español y contratos más utilizados en los negocios internacionales	西班牙语经贸应用文	Zhao Xuemei, Li Ziyin	University of International Business and Economics Press	Beijing, 2011
Español práctico empresarial	企业应用西班牙语	Zhou Yarong	Peking University Press	Beijing, 2012

Después de revisar estos seis manuales, descubrimos que, al igual que la mayoría de los manuales de ELE que se usan en China, estos libros están diseñados basándose en la metodología de memorización de listas de términos y textos ejemplares, y de traducción, sin fomentar la competencia comunicativa y desarrollar la habilidad de interacción del alumnado que son factores de suma importancia en el aprendizaje del ENE.

2. ANÁLISIS DE LA DEMANDA DEL APRENDIZAJE DEL ENE

Entre 2008 y 2014, el Comité Nacional de la enseñanza de Español del Ministerio de Educación de China realizó un proyecto para investigar la enseñanza y el aprendizaje de ELE en las universidades chinas durante las últimas décadas. El objetivo de esta investigación consistía en analizar los problemas existentes en enseñanza-aprendizaje de ELE en las universidades chinas.

En el año 2015 se publicaron los resultados de la investigación en el libro *Investigación Educativa de ELE en las Universidades Chinas*.

Entre todas las encuestas que se han hecho durante la investigación, veamos, a continuación, las encuestas vinculadas con nuestro estudio sobre la enseñanza del ENE en China. La primera que vamos a analizar es para conocer las opiniones de los alumnos sobre el diseño del plan de estudios de español en distintas universidades. En junio de 2013 se realizó la encuesta con 1650 alumnos de segundo curso de 40 universidades chinas y en mayo de 2014 se hizo la misma encuesta con 867 alumnos del cuarto curso de grado de 22 universidades chinas. En la encuesta tres preguntas nos sirven para conocer la demanda de los estudiantes chinos sobre el aprendizaje del ENE.

Con respecto a la pregunta de cuáles son las asignaturas más útiles y que ayudarán más en el ámbito profesional, el 44,3 % de los alumnos del cuarto curso cree que las asignaturas del ENE y de la economía son las más importantes y las que les ayudarán más en la práctica laboral. El 38,9 % opta por la traducción, 35,8 %, por la interpretación, el 28,4 %, por la comprensión auditiva, y el 27 %, por la conversación.

En cuanto a la pregunta sobre la cantidad de profesores, el 30,7 % de los alumnos de cuarto curso pide que aumenten la cantidad de profesores que puedan impartir clases de ENE y el 14,8 % de los alumnos quiere tener profesores que puedan enseñar la asignatura de relaciones internacionales. Un 8,9 % necesita más profesores de cultura y 8.2 % de traducción.

Además, en la encuesta también se hizo una pregunta para conocer la planificación laboral en el futuro de los estudiantes. El 59,8 % de los alumnos de segundo curso y el 59,4 % de los alumnos del cuarto curso esperan trabajar en el mundo empresarial. A continuación, vamos a mostrar los resultados en los gráficos 1, 2, 3 y 4:

Gráfico 1: La asignatura más importante (alumnos de 4° curso)

Fuente: elaboración propia (Li, 2023)

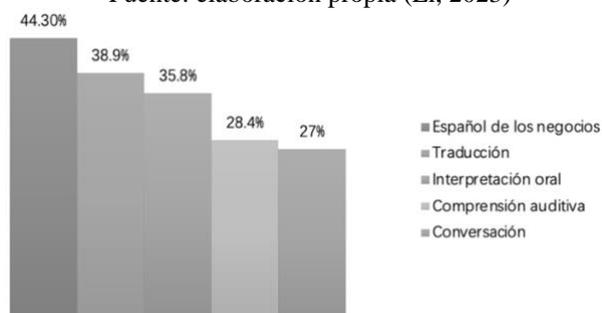


Gráfico 2: Petición de aumento de profesores (alumnos de 4° curso)

Fuente: elaboración propia (Li, 2023)

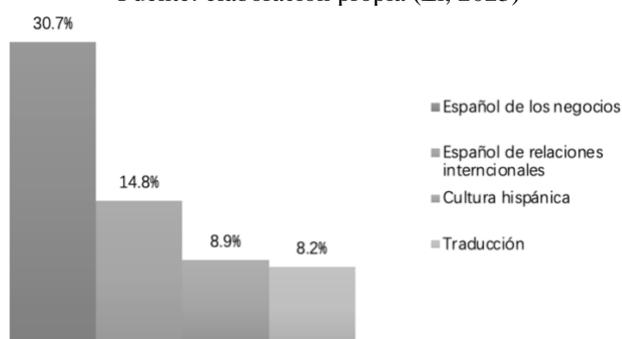


Gráfico 3: Sectores en los que quieren trabajar (alumnos de 2º curso)
Fuente: elaboración propia (Li, 2023)

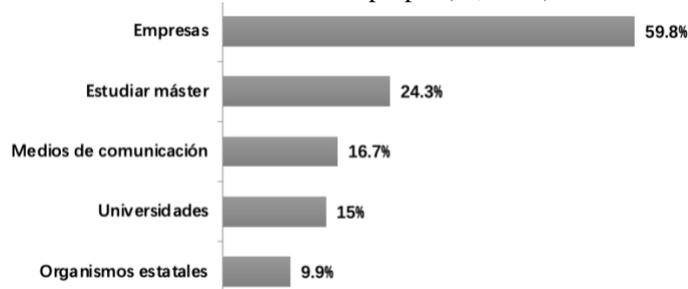
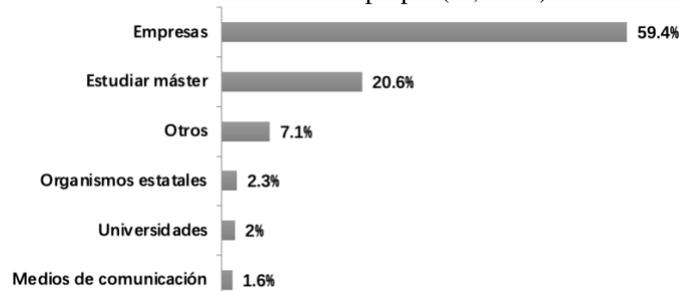


Gráfico 4: Sectores en los que quieren trabajar (alumnos de 4º curso)
Fuente: elaboración propia (Li, 2023)



Estos datos muestran claramente el conflicto surgido entre la enseñanza universitaria y la práctica laboral para los alumnos chinos de ELE. Obviamente, a través de la respuesta de las tres preguntas se nota que hay una gran demanda por parte del alumnado de estudiar ENE y de la economía para conseguir los conocimientos profesionales y la competencia comunicativa cuando se devuelvan en el mundo laboral. Sin embargo, en realidad durante los cuatro años de estudio de grado esta necesidad de los alumnos de ELE en China nunca se ha cubierto. Según lo que hemos observado estos años, este conflicto no solo obstaculiza el desarrollo profesional de los alumnos después de que se gradúen, sino que les afecta también en cuanto al acceso a estudios posteriores de especialización de posgrado o doctorado en el ámbito comercial y económico.

3. ANÁLISIS DE NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES DE LA SISU

Hemos analizado la situación panorámica de la demanda del aprendizaje del ENE en China. Ahora nos centramos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ENE de los alumnos de 3º y 4º cursos de una universidad concreta, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái (SISU). La SISU, con la colaboración de la Universidad de Alcalá, abrió una nueva carrera de grado, a saber, el grado en “Español con Mención en los Negocios”. Cabe destacar que es el primer grado en español con fines profesionales, en concreto en ENE, en toda la China. Nuestro estudio se va a centrar en los alumnos de tercer y cuarto curso que se apuntan al estudio del “Español con Mención en los Negocios”.

3.1. Análisis del nivel de conocimientos lingüísticos

Un factor importante que hemos de tomar en cuenta para llevar a cabo la enseñanza del ENE o diseñar materiales didácticos es el nivel de español del alumno. En cuanto al conocimiento del nivel de español de los alumnos de la SISU, hemos de considerar varios factores idiosincrásicos de la enseñanza del ELE en China. Por un lado, se usan los propios recursos didácticos, tales como el *Español Moderno* (Dong y Liu, 2014). El *Español Moderno* (*ídem*) es el manual más

utilizado y vendido en el mercado chino y ocupa un lugar predominante en China en la enseñanza del ELE desde el año 1985 hasta la actualidad. Se utiliza en todos los departamentos de español de las universidades para la asignatura denominada “curso intensivo de español”. Cubre las necesidades de aprendizaje de conocimientos fonéticos, gramaticales y léxicos con una amplia serie de ejercicios basados en la repetición, pero no está orientado a las necesidades comunicativas. Por otro lado, también se cuenta con un Plan Curricular, un sistema de pruebas de niveles distinto del Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) y de los exámenes del DELE.

El plan curricular para la enseñanza y aprendizaje del ELE en China se denomina “Programa de Enseñanza de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas” y sirve para dar las directrices generales de la enseñanza de español en todas las universidades chinas. Se divide en dos obras separadas: una se llama “Plan Curricular de Español para el Período Básico de Licenciatura en Filología Hispánica” (Zhou, 1998)³⁰, para cursos elementales (primer y segundo cursos universitarios), publicado en 1998; la otra es el “Plan Curricular de Español para el Período Superior de Licenciatura en Filología Hispánica” (Zhou, 2000)³¹, para cursos superiores (tercer y cuarto cursos universitarios), publicado en el 2000.

El estudio del grado en Español en las universidades chinas tiene una duración de cuatro años (ocho semestres). Las asignaturas que los estudiantes tienen que cursar, en general, se dividen en dos grupos: las asignaturas comunes de conocimientos generales y las asignaturas de la especialidad de español. El plan de estudios del Grado en “Español con Mención en los Negocios” de la SISU (*cf.* tabla 3) nos sirve de ejemplo para conocer la organización curricular de las universidades chinas.

Tabla 3: Plan de estudios del grado en Español con Mención en los Negocios de la SISU
Fuente: elaboración personal (Li, 2023)

Clasificación de asignaturas		Crédito	Porcentaje	Porcentaje
TRANSVERSALES	Obligatorias	31	19.38 %	21.25 %
	Optativas	3	1.87 %	
ESPECIALIDADES	Básicas	32	20 %	73.75 %
	Troncales	38	23.75 %	
	Optativas	18	11.25 %	
	Curso de inglés	30	18.75 %	
Práctica e investigación externa		2	1.25 %	5
Práctica de especialidad		2	1.25 %	
Trabajo fin de grado		4	2.50 %	
TOTAL DE CRÉDITOS		160	100	100

En el primer periodo, es decir, el primer y segundo curso, el objetivo primordial de las asignaturas es el dominio de las destrezas básicas de la lengua. A diferencia de lo que se establece en el Marco común europeo de referencia para las lenguas (Instituto Cervantes, 2001), en el sistema educativo de lenguas extranjeras en China las destrezas básicas de una lengua son cinco, a saber: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita y traducción. En el segundo periodo de grado, es decir, durante los cursos tercero y cuarto, los alumnos tienen que estudiar las asignaturas de carácter más filológico y cultural como, por ejemplo, fonética y fonología, literatura española y latinoamericana, estilística, lectura de prensa, panorama cultural de los países hispanohablantes, historia de las relaciones sino-latinoamericanas, etc. Otra característica de las asignaturas dadas es que se valoran más las asignaturas relacionadas con la enseñanza de los contenidos gramaticales y léxicos en lugar de las de la expresión oral y

³⁰ En chino: 高校西班牙语专业基础阶段教学大纲

³¹ En chino: 高等学校西班牙语专业高年级教学大纲

comprensión auditiva. Aprender la lengua española de forma sistemática precede a las necesidades comunicativas.

Los niveles de idioma no se clasifican como lo establecido por el MCER (Instituto Cervantes, 2001) en A1-A2, B1-B2 y C1-C2, sino en cuatro niveles correspondientes a cuatro cursos universitarios. Teniendo en cuenta que estas dos obras publicadas en chino nunca se han traducido al español y que el curso “Español con Mención en los Negocios” de SISU empieza en el tercer curso, a continuación vamos a traducir al español las descripciones del nivel de segundo curso exponiéndolas (cf. tabla 4) para hacer comparaciones con el nivel B2 del MCER (*ídem*).

Tabla 4: Comparaciones de niveles de idioma entre China y Europa

Fuente: elaboración propia (Li, 2023)

	Nivel de segundo curso	B2
Vocabulario	- Dispongo de suficiente vocabulario (3800 palabras en concreto) y soy capaz de usar 2500 palabras sin grandes dificultades.	—
Comprensión auditiva	- Comprendo los discursos que tratan de asuntos cotidianos o temas sociales que sean familiares cuando los discursos se leen con una velocidad de articulación de 100-120 palabras por minuto y con palabras desconocidas menos del 3 %. - Comprendo las conversaciones de los nativos que tratan de temas cotidianos o asuntos sociales familiares. - Comprendo noticias breves de la Radio Internacional China.	- Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. - Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.
Comprensión de lectura	- Después de 3 minutos de preparación puedo leer en voz alta recursos textuales en un nivel parecido a los textos de manuales, contestar preguntas y hacer resúmenes de los textos leídos. - Soy capaz de leer un texto de 400 palabras en 10 minutos con palabras desconocidas menos del 3 % y comprender la idea principal. - Soy capaz de leer artículos, noticias y otras lecturas sencillas con la ayuda de un diccionario. El contenido que leo alcanza 15 páginas (6 000 palabras aproximadamente).	- Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. - Comprendo la prosa literaria contemporánea.
Interacción oral	- Después de leer un texto, puedo contestar preguntas, hacer resúmenes y comentarios sobre el texto. - Después de 10 minutos de preparación puedo expresar mis opiniones oralmente durante 5 minutos sobre temas familiares con una pronunciación correcta y clara, y con cierta fluidez, precisión y naturalidad. - Puedo participar en una conversación con hablantes nativos sobre temas familiares y	- Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. - Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.

Expresión oral	puedo expresar mi punto de vista sin errores importantes de gramática.	<ul style="list-style-type: none"> - Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. - Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
Expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> - En un ejercicio de dictado de 15 minutos (de un texto de 130 palabras y leído 3 veces), soy capaz de anotar todo el texto con errores menos del 8 %. - Soy capaz de escribir un texto de 120 palabras con claridad, precisión y sin errores importantes de gramática sobre un tema dado en 30 minutos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. - Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. - Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

Mediante la comparación que hemos hecho *grosso modo* entre las descripciones, no se puede afirmar que al terminar el segundo curso el nivel de español del alumno de SISU equivale al nivel B2 del MCER, pero podemos observar que los entrenamientos para la comprensión de lectura y la expresión escrita del Plan Curricular de China y el MCER (Instituto Cervantes, 2001) tienen muchas cosas en común. La mayor diferencia consiste en el desarrollo de las destrezas de comprensión auditiva y producción oral. Es decir, después de dos años de aprendizaje de español el nivel de interacción oral de los alumnos chinos no alcanzaría el nivel B2.

3.2. Análisis del sistema de evaluación

Con el fin de evaluar las competencias lingüísticas del alumno y verificar la calidad de la enseñanza de ELE en las distintas universidades, el Comité Nacional de Español del Ministerio de Educación de China creó y organizó el Examen de Español como Especialidad de Nivel 4 (EEE-4) en 1999 y en 2005 el de Nivel 8 (EEE-8). Son exámenes organizados a nivel nacional, en los que participan, respectivamente, los estudiantes de grado una vez que terminan el segundo y cuarto curso.

Igual que el plan curricular, existen escasas investigaciones sobre la coherencia y equivalencia entre el examen EEE y el examen DELE, debido a que son dos diplomas dependientes de enfoques pedagógicos y recursos didácticos totalmente distintos. No obstante, aquí creamos un inventario de la estructura del examen EEE-4, a modo de ejemplo, para conocer la evaluación de nivel de español del alumno chino.

Tabla 5: Estructura del sistema de evaluación EEE-4

Fuente: elaboración propia (Li, 2023)

Pruebas	Tareas	Ponderación
Gramática	I. Prueba del uso de artículos y combinación de artículo y preposición	25 %
	II. Prueba de léxico	
	IV. Prueba del uso de tiempos verbales	
Comprensión de lectura	III. Leer dos textos y buscar soluciones de ejercicios dados	25 %
Traducción	VII. Traducir textos u oraciones de chino a español y viceversa	20 %
Comprensión auditiva	VIII. Dictado	30 %
	IX. Escuchar dos textos y contestar preguntas dadas	
Expresión oral	—	0 %

Como hemos mencionado anteriormente, para muchos estudiantes chinos, su aprendizaje está orientado a los exámenes. De modo que es obvio el papel crítico y decisivo que juega el examen EEE para la enseñanza y el aprendizaje del ELE en China. A través del resumen de la estructura del examen EEE-4, nos llama la atención la diferencia de ponderación que existe entre distintas pruebas de competencia. Actualmente ya no existen pruebas de expresión oral, y el bloque consta de gramática, traducción y comprensión de lectura, que no requiere interacción comunicativa y que lleva un porcentaje del 70 %. Todo ello nos revela la realidad del poco peso que tiene la expresión oral, es decir, la destreza más importante para la comunicación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en las universidades chinas.

3.3. Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje

Dado que el grado en "Español con Mención en los Negocios" de la SISU es la primera carrera de enseñanza del EFE en China, es imprescindible analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del nuevo curso, porque este análisis nos proporcionará información de gran relevancia para identificar las necesidades reales del alumno chino, tales como las motivaciones, las dificultades durante el aprendizaje, la efectividad de recursos didácticos y metodología, la valoración de los estudiantes de la programación, etc., lo que nos permitirá adaptar y adecuar las actividades didácticas de acuerdo con el perfil del alumno chino. A través de este análisis y basándonos en los resultados que saquemos, intentamos elaborar una metodología pedagógica y diseñar materiales didácticos que sirvan como una enseñanza de introducción al ENE. Todo esto nos permitirá ayudar a los estudiantes a aprender el Español de Especialidad (ESP) de una manera más eficaz y con el menor esfuerzo posible.

El análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje se hace a medida que se desarrolla la programación de "Español con Mención en los Negocios" mediante dos instrumentos: observación directa en clase y cuestionario al final del curso.

3.3.1. Observación en clase

La observación directa en el aula es una técnica eficiente que nos permite tomar informaciones directas de todo lo que pasa a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y nos facilita obtener la mayor cantidad posible de datos para el seguimiento y actualización del currículo en el análisis posterior.

Hemos participado como observadores en todas las clases profesionales de tercer y cuarto curso de "Español con Mención en los Negocios" impartidas por profesores españoles de UAH y en las cuales hemos descubierto los siguientes puntos resumidos a continuación:

- Falta de terminología: el aprendizaje del español de los estudiantes se centraba solo en conocimientos lingüísticos y literarios antes de empezar el estudio del ESP. Por ese motivo, les falta el vocabulario técnico del ámbito de los negocios y de la economía que se ha convertido en un obstáculo que frena el progreso de aprendizaje.
- Profesorado nativo: durante nuestra observación directa en clase, se ha notado que para los alumnos de tercer y cuarto curso es difícil adaptarse al uso del español en toda la clase. Los profesores nativos siempre tienen que hablar más despacio o repetir varias veces los contenidos que quieren enseñar para que los alumnos puedan entender bien.
- Actividades comunicativas: en cuanto a las actividades interactivas, a medida que progresa el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos observado, por un lado, que los alumnos están muy motivados en participar en las dinámicas, tareas interactivas, juegos de rol, simulaciones, etc. que introducen al aula los profesores. Por otro lado, en las interacciones presentan dificultades en su expresión oral que condicionan el desarrollo y la evolución de las tareas didácticas y el cumplimiento de los objetivos preestablecidos por los profesores.

Después de terminar estas observaciones en clase, se hace un análisis de la influencia que ejerce el estudio del ENE en la adquisición de habilidades lingüísticas de español. Un 94 % de tercer curso y un 50 % de cuarto curso responde afirmativamente que el aprendizaje del ENE les ha ayudado a mejorar las habilidades lingüísticas, sobre todo en la expresión oral y el vocabulario técnico. En cuanto a la expresión escrita y comprensión lectora, un grupo minoritario (un 11 % de tercer curso y un 8 % de cuarto curso optan por la expresión escrita frente a un 17 % y un 8 % de comprensión lectora) percibe progreso en las dos destrezas. Observamos que a ningún estudiante de los dos cursos le parece que el estudio del ENE le favorece en el aprendizaje de la gramática.

3.3.2. Cuestionario

Otro instrumento que utilizamos para analizar las necesidades de aprendizaje del ENE es el cuestionario. Al finalizar el estudio del primer año de "Español con Mención en los Negocios" se hizo un cuestionario que consta de diez preguntas con los alumnos de tercer y cuarto curso. Con él, pretendemos identificar y analizar la motivación, la influencia en el aprendizaje del español, las dificultades, la autoevaluación, etc. de los alumnos.

A través del análisis de la motivación, podemos conocer los intereses y los objetivos personales de los estudiantes del aprendizaje y, por consiguiente, podemos prever los esfuerzos necesarios (cambios, adaptaciones, etc.) que hemos de hacer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el futuro para mantener y desarrollar la motivación de los aprendices.

La primera pregunta del cuestionario (¿Por qué has escogido el curso "Español con Mención en los Negocios"?) nos permite conocer el objetivo que quieren conseguir los estudiantes en el aprendizaje. Entre las tres opciones, la primera ("tener mejor salida profesional y ser más competitivo en el mundo laboral") y la tercera ("tener oportunidad de estudiar fuera de China") son motivaciones extrínsecas, y la segunda ("porque me interesa el estudio de los negocios") pertenece a la motivación intrínseca. El objetivo del aprendizaje de la mayoría de los alumnos (13 de 18 estudiantes del tercer curso y 16 de 24 estudiantes del cuarto curso) consiste en la necesidad práctica de tener una mejor salida laboral, mientras que pocos alumnos (4 del tercer curso y 5 del

cuarto curso) aprenden por la motivación intrínseca, es decir, por interés personal. Es importante destacar que el mayor peso lo llevan los motivos extrínsecos.

La primera pregunta nos demuestra la motivación original que traen los estudiantes al aula desde el primer día, pero la pregunta 7 sobre el tiempo lectivo nos revela si están realmente motivados para el estudio del ESP después de un año de aprendizaje. Un 72 % de tercer curso y un 42 % de cuarto curso consideran que las horas lectivas que han tenido no son suficientes frente al 11 % y 37 % que prefieren tener menos tiempo lectivo. El resto, un 17 % de tercer curso y un 21 % de cuarto curso, opina que las horas lectivas son justas. Mediante estas cifras, podemos observar que más de la mitad de los estudiantes mantienen una actitud positiva hacia el aprendizaje del ESP después de un año, es decir, la mayoría tiene ganas de aprender más de lo que les propone el curso actualmente.

Sin embargo, también nos ha llamado la atención un elemento que causará desmotivación de aprendizaje para los alumnos. Con la pregunta 5 pretendemos conocer la autoevaluación de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. Respecto a la pregunta de si han podido entender todos los contenidos enseñados, encontramos que un tercio (33 %) de los alumnos de tercer curso ha podido entender la mayoría de los contenidos (más del 90 %), pero ninguno de los alumnos de cuarto curso lo consiguió. No obstante, un tercio de los alumnos de cuarto curso cree que solo han podido entender entre un 70 % y un 90 %. Es decir, aproximadamente el 70 % de los estudiantes de los dos cursos no han alcanzado a dominar todos los conocimientos impartidos. Este alto porcentaje nos hace considerar la propuesta de un curso de introducción del ENE antes de que empiecen el estudio del “Español con Mención en los Negocios”. Además, es imprescindible buscar y analizar en qué estriban las dificultades que podrán producir desmotivación y frustración durante el proceso de aprendizaje.

La cuarta pregunta del cuestionario nos permite identificar la percepción de dificultades en el aprendizaje por parte de los aprendientes. En relación con las dificultades en el desarrollo del curso, la primera que perciben los estudiantes de los dos cursos (un 42 % de tercer curso y un 38 % de cuarto curso) es la falta de terminología vinculada con el ámbito de los negocios y la economía. Como hemos señalado anteriormente los estudiantes de español de la SISU solo han aprendido la lengua y literatura hispánica en los primeros dos años. La carencia de conocimiento de los términos afectará el rendimiento de su estudio. La dificultad que ocupa el segundo lugar (un 32 % de tercer curso y un 38 % de cuarto curso) es la destreza de expresión oral en las actividades interactivas cuya consecuencia se debe a los materiales didácticos, la metodología, el estilo de aprendizaje etc. que hemos analizado anteriormente.

Otra dificultad que cabe resaltar y sobre la que existe poca investigación son los conocimientos escasos de las diferencias culturales, sobre todo de las distinciones entre la cultura empresarial china y la de los países hispanohablantes. Un 21 % de estudiantes del tercer curso y un 16 % del cuarto curso creen que la carencia de conocimientos de los aspectos socioculturales también es una dificultad en su aprendizaje. Esta observación se ha complementado con la pregunta 9 de qué opinan los aprendices de la enseñanza de cultura en el curso de “Español con Mención en los Negocios”. En esta pregunta encontramos un elevado porcentaje (un 84 % de estudiantes de tercer curso y un 75 % de cuarto curso) con ganas de aprender conocimientos culturales del mundo de los negocios.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de esta investigación, hemos plasmado la situación actual de la enseñanza-aprendizaje del ENE en China a través del análisis de necesidades del proceso de aprendizaje de los alumnos de tercer y cuarto curso basándonos en el nuevo curso “Español con Mención en los Negocios”

de la SISU. A partir de las necesidades analizadas, podemos llegar al resumen que consta de las siguientes conclusiones:

- En China, existe una gran demanda del aprendizaje del EFE, sobre todo del ENE a medida que se desarrolla la enseñanza y aprendizaje de ELE. Aunque en algunas universidades chinas se imparten clases relacionadas con economía y negocios, las horas lectivas son demasiado escasas para satisfacer las necesidades reales por parte de los alumnos. La enseñanza del ELE se limita a los conocimientos lingüísticos y literarios, mientras que en la práctica laboral se requiere que los aprendientes de ELE tengan más conocimientos profesionales del mundo de los negocios.
- A base de los análisis de necesidades realizados, hemos determinado los objetivos de la enseñanza del ENE a los alumnos chinos, que son: por un lado, desarrollar la competencia lingüística y dominar los términos específicos del ámbito de los negocios, y, por otro lado, desarrollar la competencia comunicativa dentro del marco de la pragmática, es decir, saber usar el español en contextos comunicativos profesionales.
- Es necesario diseñar un curso de introducción del ENE que se adecue al perfil de los estudiantes chinos para que puedan dominar conocimientos básicos y profesionales y que favorecerá su estudio más profundo y profesional del ámbito de los negocios y la economía.
- Hemos de dejar los métodos tradicionales utilizados en el aula y llevar a cabo una metodología novedosa e integradora basada en el enfoque por tareas, simulación global, Aula Invertida, etc. Entre las cuatro destrezas lingüísticas, la destreza de comprensión lectora y producción oral deben tener mayor presencia en la enseñanza y aprendizaje del ENE.

5. BIBLIOGRAFÍA

Chen, N. & Qin, X. (2008). *Español comercial*. Wuhan University Press.

Dong, Y. & Liu, J. (2014). *Español moderno*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Guo, D. (2008). *Textos de español de comercio y economía internacionales*. University of International Business and Economics Press.

Huang, F. (1993). *Diálogos sobre comercio exterior*. University of International Business and Economics Press.

Instituto Cervantes. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MEC-ANAYA.

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

Mao, C. & Huang, H. (2009). *900 frases de español comercial*. World Publishing Corporation.

Zhao, X. & Li, Z. (2011). *Correspondencia comercial en español y contratos más utilizados en los negocios internacionales*. University of International Business and Economics Press.

Zheng, S. & Liu, Y. (2015). *Investigación sobre la enseñanza del español en las universidades chinas*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Zhou, Y. (1998). *Plan curricular de español para el período básico de licenciatura en filología*

Hispánica. Shanghai Foreign Language Education Press.

Zhou, Y. (2000). *Plan curricular de español para el período superior de licenciatura en filología hispánica*. Shanghai Foreign Language Education Press.

Zhou, Y. (2012). *Español práctico empresarial*. Peking University Press.

El español como lengua de especialidad en los estudios de turismo: sobre necesidades y oferta de formación

L'espagnol comme langue de spécialité dans les études de tourisme : besoins et offre de formation

Spanish as a language of specialty in tourism studies: on training needs and offer

Julia SANMARTÍN SÁEZ

Universidad de Valencia, España

julia.sanmartin@uv.es

Resumen. Esta investigación responde a las siguientes preguntas: en qué países se imparte español en los estudios de turismo, por qué razones y su grado de especialidad. Como punto de partida, se consideran la propia singularidad de la comunicación turística y la necesidad del profesional del turismo para aprender español, originada por la presencia de turistas hispanohablantes en esos destinos. Este análisis inicial de necesidades se coteja con la descripción real de la situación de la enseñanza del español del turismo en cinco países (Italia, Francia, Portugal, Brasil y Estados Unidos), en los que, en principio, se registra esa presencia de turistas hispanohablantes. Se revisa una muestra de planes de estudio de universidades y centros de enseñanza de estos cinco países para comprobar si se oferta español de turismo y su nivel de especialización (léxico de especialidad o géneros discursivos del sector). Se concluye que la configuración del sistema académico de cada país es un factor determinante en la incorporación del español.

Palabras clave: análisis de necesidades, discurso especializado, español con fines profesionales, español de especialidad, español del turismo

Résumé. Cette recherche répond aux questions suivantes : dans quels pays l'espagnol est-il enseigné dans le cadre des études de tourisme, pour quelles raisons et quel est son degré de spécialisation ? Le point de départ est l'unicité de la communication touristique et la nécessité pour les professionnels du tourisme d'apprendre l'espagnol, en raison de la présence de touristes hispanophones dans ces destinations. Cette première analyse des besoins est confrontée à la description réelle de la situation de l'enseignement de l'espagnol pour le tourisme dans cinq pays (Italie, France, Portugal, Brésil et États-Unis), où, en principe, la présence de touristes hispanophones est enregistrée. Un échantillon de programmes d'études d'universités et de centres d'enseignement de ces cinq pays est analysé pour vérifier si l'espagnol du tourisme est bien proposé ainsi que son niveau de spécialisation (lexique de spécialisation ou genres discursifs du secteur). En conclusion, la configuration du système académique de chaque pays est un facteur déterminant pour l'intégration de l'espagnol.

Mots-clés : analyse de besoins, discours spécialisé, espagnol à des fins professionnelles, espagnol de spécialité, espagnol du tourisme

Abstract. This research answers the following questions: in which countries is Spanish taught in tourism studies and for what reasons and its degree of specialty? As a starting point, the very singularity of tourist communication and the need of the tourism professional to learn Spanish, imposed by the presence of Spanish-speaking tourists in those destinations, are considered. This initial analysis of needs is compared with the real description of the situation of the teaching of Spanish for tourism in five countries (Italy, France, Portugal, Brazil and the United States), in which, in principle, this presence of Spanish-speaking tourists has been recorded. A sample of curricula from universities and educational centers in these five countries is reviewed to verify whether Spanish for tourism is offered and its level of specialization (lexicon of specialty or discursive genres of the sector). This paper concludes that the configuration of the academic system of each country is a determining factor in the incorporation of Spanish within that academic system.

Keywords: needs analysis, Spanish for specific purposes, Spanish for tourism, specialized discourse, specialized Spanish

1. INTRODUCCIÓN

No hay duda de que los estudios sobre el discurso del turismo han cobrado un gran auge en la actualidad y, en el caso, del español destacan los diferentes trabajos que se han ocupado de su caracterización como lengua de especialidad, de su enseñanza, de su producción lexicográfica o de los problemas que conlleva su traducción, tal y como se aborda en Calvi y Sanmartín Sáez (en prensa). De hecho, en consonancia con el devenir del propio análisis del discurso se ha contemplado en los últimos años la descripción del discurso del turismo 2.0 desde una perspectiva pragmalingüística, en la que el turista, con su opinión, se ha convertido en emisor fundamental de la promoción turística.

No solo han surgido numerosos estudios teóricos y aplicados (a la enseñanza de lenguas o a la traducción), sino también ha visto la luz la publicación de numerosos manuales de enseñanza del español del turismo o incluso se han editado recientes diccionarios de este ámbito sectorial tanto monolingües en español como plurilingües. Sin embargo, frente a este panorama tan fructífero se desconoce en qué países se imparte (o debería impartir) español del turismo como lengua de especialidad. Hasta la fecha no hay información sobre esta cuestión. Por el contrario, ya se encuentra algún análisis de cómo se enseña inglés, francés o alemán del turismo en la universidad española (Rodríguez Tapia y González Fernández, 2019).

Por ello, en esta investigación se pretende determinar, en primer lugar, en qué países se enseña español del turismo o se debería enseñar teniendo en cuenta las necesidades que los profesionales de este sector presentan en los diferentes países. Como hipótesis de partida se plantea que se enseñará en aquellos países con una proximidad geográfica a un país hispanohablante o con una recepción de turistas hispanohablantes importante. También se debe responder en este análisis a qué nivel de especialización se está alcanzando en esa materia que aparecerá en los diferentes niveles educativos (universitarios y más profesionales), titulada “español del turismo”. En este sentido, también será necesario dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones profesionales en las que se activa el español del turismo para poder determinar el nivel de especialidad de esta lengua sectorial. Esto llevará a abordar la singularidad de la comunicación turística.

2. MARCO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE NECESIDADES: LA ESPECIFICIDAD DE LA COMUNICACIÓN TURÍSTICA Y LA DEMANDA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL DEL TURISMO

2.1. La singularidad de la comunicación turística y los manuales de enseñanza

Esta investigación contempla, como punto de partida esencial, la singularidad de la comunicación turística (Calvi, 2006) para poder establecer un diseño coherente de la enseñanza del español del turismo y de las necesidades reales de aprender ese español, considerado como discurso de especialidad o de un contexto profesional específico (Moreno, 2010: 129).

El español del turismo se describe, en primer lugar, como un tipo de lengua de especialidad (Español de Especialidad o ESP) que implica unos actantes o profesionales expertos que desempeñan su labor en entornos muy heterogéneos (Moreno, 2010: 138): unos más específicos del turismo (“alojamiento -con su gestión-” y “transporte” del viajero con la mediación a través de la “agencia de viajes”) y otros compartidos con otros sectores y disciplinas (como el ocio y la motivación del viaje, en los que se implican parcelas diversas, arte e historia, geografía, restauración y gastronomía, deportes, etc. Esta diversidad afecta incluso a la tipificación de las modalidades turísticas: “turismo cultural”, “turismo activo”, “enoturismo”, “micoturismo”, “turismo gastronómico”, “turismo de salud”, etc.). La heterogeneidad de sectores y entornos explica la interdisciplinariedad atribuida al turismo como marco de interacción profesional

(Barbagallo, 2009; Pinilla 2017). Esto se proyecta en la selección de unos campos léxicos determinados (Calvi, 2006; Sanmartín Sáez, 2017), de unos géneros discursivos (Calvi, 2010; González García, 2012), y de otras características lingüísticas asociadas, por ejemplo, al carácter promocional de una gran parte de sus textos escritos, como los folletos turísticos o las páginas institucionales de turismo (Suau, 2012). Y, por supuesto, desde el punto de vista de la enseñanza, el vocabulario específico se inscribe en nociones léxicas vinculadas a funciones y situaciones comunicativas (Pinilla, 2017). Desde la perspectiva de la variación horizontal que contrasta los diferentes lenguajes de especialidad en una sociedad, el discurso del turismo se podría considerar a partir de su temática, del grado de abstracción de sus textos y de su menor complejidad conceptual como una materia más enfocada al consumo frente a otros textos más abstractos (ciencias teóricas, ciencias experimentales o técnicas) (Cabré y Gómez de Enterría, 2006).

En segundo lugar, la lengua del turismo presenta como receptor fundamental al lego en la materia³², esto es, el turista o receptor del servicio turístico, lo que supone que, desde una orientación comunicativa (Calvi, 2005; Cabré y Gómez de Enterría, 2006; Barbagallo, 2009; Pinilla, 2017) y teniendo en cuenta la diversidad de receptores (“variación vertical”), se etiquetaría como un discurso dirigido al no especialista: con textos escritos (como el folleto, el catálogo o la guía de viajes); con textos, sobre todo, “digitales”, con su multimodalidad e interacción (como la página web comercial del alojamiento o las páginas institucionales de promoción turística); y con una fuerte presencia de la interacción oral entre profesional y turista (Barbagallo, 2009); de ahí, la importancia de la pragmática sociocultural y de la competencia intercultural (Blanco y Garrido, 2013: 35):

El contexto turístico presenta una evidente y marcada función de atención social — no en vano forma parte del denominado “Sector Servicios”—, lo cual, a su vez, conlleva una indudable sensibilización por el contexto lingüístico situacional, la pragmática dialogística —con todo lo que ésta supone: adecuación del registro lingüístico empleado, modelos de comportamiento social (cortesía verbal, valores cívicos, tabúes dependientes del grupo en cuestión, etc.)— o incluso variables relativas al lenguaje no verbal —proxémica, kinésica, etc.—. No conviene olvidar que el devenir del enunciado oral habrá indiscutiblemente de verse sujeto a un equilibrio coyuntural que evite situaciones incómodas, malentendidos, etc.

La doble especificidad del discurso turístico (interdisciplinariedad y textos dirigidos al lego) supone que, en cuanto a las necesidades del futuro profesional en materia lingüística, se focalice el interés en su interacción con el receptor lego (Moreno, 2010), una interacción especialmente oral³³ (Blanco y Garrido, 2013). Se han revisado tres manuales recientes de enseñanza del español del turismo, con un enfoque comunicativo, los cuales confirman esta doble consideración: la heterogeneidad de los entornos/campos léxicos del turismo y el enfoque en la interacción del profesional con el turista. También destaca en estos tres manuales la formación en lengua de especialidad a partir del conocimiento del estudiante de un A2 consolidado, lo que le permite alcanzar una formación meta en B1 (Pinilla, 2017). De hecho, se recomienda un nivel A2 en la enseñanza de fines específicos, lo cual afectará a cómo se enfoca el español del turismo en los diferentes países. Los manuales revisados han sido los siguientes:

- *Entorno Turístico. Curso de español lengua extranjera B1*, de M. de Prada, P. Marcé y M. Bovet. Edelsa. 2016. Sus cuatro secciones se centran más en la interacción con el

³² Esto no excluye la existencia de otro tipo de receptores, como son, los propios expertos profesionales que interactúan en contextos de comunidades profesionales (así, *Hosteltur*, <https://www.hosteltur.com/>), con un discurso más empresarial enfocado a la venta del producto turístico y a las estrategias de mercadotecnia.

³³ En principio, queda fuera del objetivo de esta investigación la traducción de textos escritos: folletos, guías, páginas web, etc. de una lengua origen al español como lengua meta.

turista: alojamientos turísticos, establecimientos gastronómicos, transporte turístico y opciones de turismo.

- *Profesionales del turismo. Curso de español, B1-B2*, de L. Florián (coord.). Enclave ELE, 2018. De sus ocho temas, hay un equilibrio entre la interacción con el turista y el perfil experto: El tema 1 (El mercado turístico: características, evolución y estructura), el 6 (Patrimonio y recursos turísticos), el 7 (Seguridad y salud en el turismo) y el 8 (Marketing turístico, publicidad y encuentros profesionales) desarrollan las habilidades profesionales como expertos o en sus encuentros. El tema 2 se centra en los guías e informadores turísticos; el 3 en el transporte y su gestión; el 4 en alojamientos y restauración, el 5 en agencias de viajes, esto es, las habilidades profesionales se focalizan en la interacción con el turista.
- *Turismo 2 (B1). Curso de español para profesionales*, de N. Xicota y C. Sanz. SGEL, 2019. Sus once temas se centran en el turista y solo el tema 12 alude a unos géneros textuales y a una comunicación conectada con el perfil experto: Perspectiva de futuro: artículos, PowerPoint, presentación en un congreso, etc.

2.2. Quién y por qué necesita aprender español del turismo

Gómez de Enterría (2010: 57), entre otros autores, destaca una creciente demanda de formación en esta área: “Así, se evidencia una fuerte pujanza de las áreas temáticas relacionadas con la gestión empresarial, comercial, bancaria, etc. que, junto al turismo y el patrimonio cultural, dan lugar a las demandas constituidas por el Español de los Negocios y el Español del Turismo”. De hecho, el español del turismo es una realidad como objeto de enseñanza (y de estudio) y dan cuenta de ello la diversidad de manuales para su enseñanza o los diccionarios de turismo, pero es preciso concretar quién, cómo y por qué aprende este español. Esto mismo ya se lo plantearon Morenos y Tuts (1998), para quienes no presentan las mismas necesidades el profesional en contacto con el viajero (comunicación oral) que el profesional que redacta contratos, elabora programas o responde quejas (comunicación escrita y vocabulario técnico). Téngase en cuenta que las necesidades de un profesional y su formación cambian en función de si se refiere a su lengua materna o a una lengua extranjera en el caso de los estudios de turismo.

En ese sentido, esta investigación asume la perspectiva de análisis de necesidades lingüísticas³⁴ de los aprendices, especialmente de las objetivas frente a las subjetivas (Castellanos, 2010; Catalá, 2017) y de la relación con las actividades futuras del estudiante en su ejercicio profesional (Blanco y Garrido, 2013) para poder elaborar los objetivos del curso. En la misma línea, Gómez de Enterría (2010: 59) también insiste en que “es imprescindible la realización de un análisis de necesidades centrado en el currículo de la lengua que debe aprender este alumno (...) en el caso de los alumnos de español lengua de especialidad, debe redundar en una mejora de su futuro trabajo de su cualificación profesional”; o Pinilla (2017: 280) matiza: “Por eso, a la hora de plantearse los objetivos generales de la lengua para el turismo, hay que considerar los principales sectores profesionales y los diferentes agentes involucrados en cada uno de ellos”.

³⁴ Se considera que el análisis de necesidades es una actividad del desarrollo del currículo, a partir de la cual se conecta la definición y relación de objetivos con la determinación de los contenidos de un programa o curso. Este concepto se interpreta como las necesidades de aprendizaje y se concreta en la diferencia existente entre los conocimientos que posee el alumno y los que desea alcanzar al final del proceso (Mumby, 1978; Richterich, 1985; Castellanos, 2000; Tano, 2015).

3. METODOLOGÍA PARA LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE ANÁLISIS DE PAÍSES Y PLANES DE ESTUDIO

Esta investigación pretende analizar en qué países se enseña español del turismo y qué grado o nivel de especialización se enseña teniendo en cuenta al destinatario potencial habitual: el turista. Para ello, se ha revisado la oferta de formación en español del turismo³⁵ de países con proximidad o contacto con la lengua española o con sus turistas, al establecerse como los factores esenciales que pueden generar una potencial demanda de ese español del turismo. Es lo que Castellanos (2010) etiqueta como “estudio de las características de las situaciones en las que se usará la lengua objeto de aprendizaje”, esto es, la necesidad de emplear el español en un contexto turístico. De este modo, se han seleccionado tres países en Europa: Portugal, Francia e Italia; y dos países del continente americano: Brasil y Estados Unidos. Téngase en cuenta los siguientes porcentajes de destinos más visitados por los españoles —faltaría comprobar los datos del resto de países hispanohablantes— para valorar la necesidad del español como lengua de comunicación en estos países, datos que comprenden desde 2012 hasta 2020: “Francia, Portugal e Italia encabezan el ránking de los destinos más visitados por los turistas españoles, según la información recopilada por la Organización Mundial del Turismo (OMT). [...] En todo caso, los grandes volúmenes se concentran en Europa, pero también en Marruecos y Estados Unidos”³⁶. La importante presencia de turistas que hablan español (en este caso de España) sería un factor esencial para motivar el aprendizaje de esta lengua en estos países. En este sentido, Durán (2010: 347) alude a la conveniencia de que el turista sea atendido en su lengua materna: «El lenguaje turístico es considerado aquí como un elemento de mediación y de unión entre los turistas y el lugar que visitan, puesto que se trata del medio a través del cual los turistas conocen, se aproximan e interpretan su entorno durante su estancia». En la misma línea, Blanco y Garrido apuntan (2013: 19):

La importancia de una segunda lengua extranjera común no se contempla claramente en los nuevos planes de estudios, centrados fundamentalmente en la adquisición de conocimientos profesionales, pero quedó manifiestamente respaldada por numerosos representantes de los principales sectores de la industria turística en el I Congreso Internacional de Turismo y Lenguas Extranjeras (Palma de Mallorca, abril 2011) pues se llegó a señalar que, en muchas ocasiones, preferían contratar simplemente a personal nativo porque la formación posterior en conocimientos profesionales era más rentable para la empresa y que, por otro lado, se necesita a profesionales que sepan comunicar aspectos amplios y cotidianos, dado que muchas veces se habla de aspectos de la vida cotidianos (como, por ejemplo, el tiempo o el retraso que ha tenido el vuelo).

Además del número de turistas, se podría tener presente también el interés por el español como lengua extranjera (ELE) en el sistema educativo de los diferentes países, si bien esto no se ha tomado en cuenta para seleccionar la muestra de países en la investigación. Así, según los datos suministrados en la tabla 1, la relación de estudiantes por países es la siguiente:

³⁵ Cabe matizar que se han detectado estudios, como la tesis doctoral de Sedano (2017), sobre análisis de necesidades del posible viajero extranjero que se desplaza a otro país de habla española, esto es, el español para viajeros, muy distinto del español para el profesional. De hecho, esto enlazaría con el componente nocional sobre turismo/viajes que aparece en los manuales generalistas o en los cursos de español.

³⁶ https://www.hosteltur.com/174180_ranking-70-paises-visitados-turistas-espanoles.html

Tabla 1: Número aproximado de estudiantes de español en el mundo (clasificación por países)

Fuente: Fernández e Instituto Cervantes (2020: 13)

Países	Enseñanza primaria, secundaria y formación profesional	Enseñanza universitaria	Otros	Centros del Instituto Cervantes
1. Estados Unidos	7.363.125	712.240	-	3.248
2. Brasil	4.467.698	-	-	4.431
3. UE-28	4.697.196	-	-	-
4. Francia	2.701.176	-	5.978	4.225
5. Alemania	584.617	52.947	182.980	5.892
6. Italia	760.078	-	2.151	4.732
7. Portugal	92.122	4.850	-	502

Cabe precisar que en los países objeto de análisis, como Francia, Italia o Portugal, el español se estudia ya en la enseñanza secundaria como una materia optativa. Así, por ejemplo, el ELE se oferta en el sistema educativo francés como una opción en educación secundaria (*Lycée*) (Estaire y Secundino, 2005).

Así pues, y como ya se ha indicado, los países seleccionados por el criterio de proximidad espacial (con países en los que se habla español) y por el número de turistas hispanohablantes han sido Portugal, Francia e Italia (en Europa); Brasil y Estados Unidos (en América). En todos ellos, se ha revisado si el español figuraba en los planes de estudio universitarios, principalmente en el grado de turismo, y, de un modo, secundario, si el español del turismo aparecía en el grado de lenguas aplicadas o similar; o en el currículo de la oferta académica de carácter más profesional. Para ello, se ha llevado a cabo una búsqueda documental de planes de estudio de turismo o de lenguas aplicadas (accesibles en línea) en los que figurara la materia de español o español del turismo (en el ámbito universitario y en el ámbito de estudios más profesionales) y se ha revisado su descripción. Se ha intentado obtener al menos una muestra representativa de tres planes de estudio de cada país, tal y como figura en el anexo final.

Se debe mencionar, como primer escollo metodológico de la investigación, la propia singularidad del sistema educativo de cada país: este factor no permitirá que los resultados sean comparables y, por ello, se debe siempre tener en cuenta esta situación para contextualizar los datos obtenidos. Un segundo escollo metodológico ha sido la dificultad para revisar los planes de estudios universitarios y currículos de enseñanza profesional de los diferentes países, ya que no todos ellos se encuentran disponibles en línea para cualquier usuario. Algunos no están accesibles o presentan restricciones de acceso. Esto ha condicionado la muestra revisada en cada país: su accesibilidad ha sido el criterio primordial de la selección. La tercera dificultad ha residido en la distinta descripción de la materia: en unos descriptores de los planes de estudio se indicaba temario, metodología, evaluación y bibliografía; en cambio, en otros la descripción era muy sucinta. La descripción resulta esencial para poder determinar el nivel de especialización del español del turismo como lengua de especialidad (ESP): el tipo de léxico especializado, sus funciones o sus géneros discursivos.

Finalmente, se debe matizar que en esta búsqueda de países que puedan ofertar español del turismo, se ha detectado también un interés en países tan distantes como Egipto, Túnez, Tailandia o Jordania, entre otros. En todos ellos la incorporación del estudio del español obedece a un incremento del número de turistas españoles. Véanse como muestra los títulos de algunos estudios:

- Jordania: Monamí y Simón (2010) en “Reflexiones sobre la enseñanza del español del turismo en Jordania” se centran en la formación de guías turísticos de español para un turismo cultural, arqueológico y religioso. Destacan tres universidades, en la que se imparte una materia de tres créditos de español del turismo.
- Egipto: Abdel y Gihane (2013: 68) en “Creación de exámenes normalizados de español del turismo para alumnos egipcios de español como lengua extranjera” explican “la importancia que representa el turismo para este país y que la mayoría de los alumnos que estudian español, terminan trabajando en dicho sector”. Ya existen universidades que imparten español, como la universidad de El Cairo.
- Tailandia: Fuangket y Fuentes (2014: 4) en “La enseñanza del español para el turismo en Tailandia” indican que “La principal salida profesional de los estudiantes de español tailandeses (...) es dedicarse al mundo del turismo que cada vez necesita más profesionales con un buen nivel de español para atender a la demanda de turistas y viajeros de España o países latinoamericanos”.
- Túnez: García Flores (2018) en “Una manera de enseñar léxico de español aplicado al turismo y al patrimonio” comenta que en Túnez se estudia español en algunos centros de secundaria y existe una diplomatura de tres años en español en el Instituto Superior de Estudios Aplicados a las Humanidades en Tozeur (ISEAHT). En los cursos segundo y tercero se impartían las asignaturas de Español Aplicado al Turismo y Español Aplicado al Patrimonio.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS SOBRE LA DEMANDA Y OFERTA DE ESTUDIOS DE TURISMO

4.1. Los estudios de turismo en Europa y la heterogeneidad de los programas

Para el ámbito universitario, Majó (2004) reconoce en el *Libro Blanco. Título de Grado en turismo* el carácter multidisciplinar de los propios estudios, la diversidad de programas en el ámbito europeo y su vinculación con los sistemas educativos de cada país³⁷ y sus necesidades (*ídem*: 45):

En la actualidad, la mayoría de los países de Europa, así como Estados Unidos y Canadá, cuentan con estudios superiores en Turismo. Tal y como ya puso de manifiesto la Comisión Interdepartamental que planteó la actual Diplomatura de Turismo, no existe un consenso sobre el planteamiento genérico, ni sobre los contenidos de las enseñanzas de diversos modelos según los sistemas educativos y las necesidades de cada país.

Además, en el marco europeo universitario, Majó (*ídem*: 47) señala dos orientaciones profesionales que, como puede comprobarse, no se centran en la interacción con el turista:

Entre las diversas orientaciones profesionales de los estudios, predominan dos: la relacionada con la dirección y gestión de empresas turísticas, vinculada fundamentalmente al alojamiento y servicios conexos; y la turística en sentido amplio, que engloba desde la planificación y

³⁷ Así, por ejemplo, en España en el “Grado de Turismo”, dirigido para formar directores corporativos e institucionales y cargos intermedios, aparece una oferta relevante de materias lingüísticas (42 créditos de 240), tanto de inglés como de una segunda lengua (francés, alemán e italiano), en ambos casos con una especialización al ámbito del turismo, tal y como se puede comprobar en los programas de la Universidad de Valencia. En cambio, en España el “Grado de Lenguas Aplicadas” apenas tiene presencia ni se contempla el español del turismo, ya que está más vinculado al ámbito de la lingüística. Por último, existe un ciclo formativo profesional (medio y superior) en el ámbito turístico con una fuerte presencia de módulos de lenguas aplicadas al turismo: tanto de inglés como de una segunda lengua, con un perfil profesional de gestión y también de contacto con el turista.

gestión de la actividad en el sector público a los turismos específicos (turismo cultural, negocios, etc.) y nuevos desarrollos de producto (empresas de turismo activo, eventos, consultoría, ...).

También resulta esencial el reconocimiento de que los estudios de turismo no recaen de forma exclusiva en la universidad: “De igual manera, la educación superior no recae solamente en la Universidad, sino que se distribuye entre los estudios realizados en las Universidades de tipo más teórico y los que se cursan en institutos universitarios más vinculados a la empresa y de carácter más práctico y profesional” (*Id.*: 51).

Finalmente, cabe insistir en que la enseñanza del español del turismo como ESP es diferente a lo que sucede con el inglés, cuya presencia como lengua académica y de comunicación entre los expertos es fundamental; además, se constituye como instrumento de comunicación internacional entre el profesional y el turista, con independencia de la lengua materna. Por ello, se incluye el inglés como lengua de enseñanza en la formación del profesional del turismo de los diferentes países.

4.1.1. El español del turismo en Francia

Para el estudio del turismo en Francia se contemplan diversas titulaciones con perfiles profesionales diferentes; y, además, esta educación superior no depende solo de la universidad, sino principalmente se desarrolla en institutos universitarios (escuelas de hostelería o de turismo) (Majó, 2004). En cuanto al ámbito universitario, en lo que afecta a la enseñanza del español, destaca la *Licence mention Langues Étrangères Appliquées (LEA)*, en el que el punto de partida y el núcleo esencial es la formación lingüística, la cual se complementa con la formación en los diversos ámbitos en los que se va a utilizar (aspectos del derecho, de la empresa o del turismo); y, en este sentido, el español del turismo se convierte en referencia fundamental. El análisis del programa curricular, con el listado de materias (y su descripción), de tres universidades (véase el anexo, con el listado de las universidades revisadas) permite afirmar que se trata de una oferta académica en la que se incluye la enseñanza de un español más general y de un ESP aplicado al turismo. Véase como muestra el análisis realizado de una universidad, la *Université Gustave Eiffel* para la *LEA*:

Formación trilingüe en un idioma especializado

El curso se divide en dos pares lingüísticos (inglés/español e inglés/alemán), y ofrece tres itinerarios diferenciados a partir de L3 (negocios y comercio, turismo, traducción especializada). Los cursos: Profesiones del Turismo tienen como objetivo facilitar la comprensión de las realidades del sector e introducir a los estudiantes en las herramientas analíticas, estratégicas y contables del turismo. Tipos de empleo: Gestor de proyectos, gestor de equipos internacionales, gestor de logística, gestor de compras, gestor de ventas de exportación, representante de ventas de exportación y/o importación, traductor, agente de promoción turística local, subdirector de una oficina de turismo. Especialidades: Lengua A (inglés), Lengua B (español/alemán), Economía/Empresa, Derecho.³⁸

³⁸ Nuestra traducción del original en francés : *Formation trilingue en langue de spécialité. La formation est divisée en deux filières linguistiques (anglais/espagnol et anglais/allemand) et elle offre trois parcours différenciés à partir de la L3 (affaires et commerce, tourisme, traduction spécialisée). Les parcours : Métiers du Tourisme visent à faciliter la compréhension des réalités du secteur et à initier les étudiants aux outils analytiques, stratégiques et comptables du tourisme. Types d'emplois : Chef de projets, responsable équipe internationale, responsable logistique, responsable achats, responsable des ventes zone export, attaché.e commercial.e export et/ou import, traducteur.ice chargé.e de promotion du tourisme local, directeur.rice adjoint.e d'office de tourisme. Disciplines majeures : Langue A (anglais), Langue B (espagnol/allemand), Économie/Gestion, Droit.*

<https://lcs.univ-gustave-eiffel.fr/formations/licences/licence-lea-languesetrangeres-appliquees/>

En el caso del español la oferta es la siguiente: en primer y segundo semestre, dos materias de 6 créditos de carácter general (gramática) y conocimiento cultural; en tercer y cuarto semestre, dos materias de 6 créditos, de carácter más cultural e histórico (como, *UE 35* y *UE 45 Mondes hispanophones*) y otras dos lingüísticas, centradas en el discurso de los negocios (como *UE 44*), y en quinto y sexto semestre, otras dos versadas sobre el español del turismo (como *UE 52*):

UE 52 Espagnol 5

Se hace hincapié en la comunicación aplicada a situaciones concretas de la vida profesional. Los ejercicios de traducción están especializados en este sentido, en particular al abordar la correspondencia comercial. Los cursos de civilización abordan los prerrequisitos culturales necesarios para la comprensión y el análisis de las diferentes realidades latinoamericanas contemporáneas (expresión de la identidad, situaciones nacionales e internacionales).³⁹

En definitiva, se trata de una rigurosa formación en el español del turismo desde el marco de la lingüística aplicada y destinada a formar a profesionales⁴⁰, como directores o responsables, no necesariamente en contacto con el turista.

En la licenciatura propiamente de turismo, la situación de la enseñanza de las lenguas extranjeras y del español es dispar. Así, en la *Licence de Tourisme* de la *Université d'Angers* se oferta en uno de los módulos, *Langues et compétences interpersonnelles* una segunda lengua extranjera diferente al inglés, en la que tanto en el itinerario de Turismo como en el de Hospitalidad, aparece a lo largo de los 6 semestres una lengua extranjera 2. Para esta segunda lengua se puede elegir el español (entre alemán, chino, español, italiano o ruso), con una dedicación de 3 créditos en cada semestre. También sucede algo similar en la licenciatura *Économie et Tourisme* de la *Université Côte d'Azur*. En ambas licenciaturas, parece que se trata de un español general. En cambio, en la Universidad de Toulouse la licenciatura de turismo solo contempla el inglés en sus planes de estudio.

Por último, en Francia existe un título superior de carácter más profesional, *Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Tourisme*, impartido en escuelas de hostelería (*école hôtelière*) o de turismo (*école de tourisme*) con un elevado prestigio⁴¹. En algunas escuelas se propone un *BTS* seguido de un MBA o máster especializado en muchos campos relacionados con el turismo, la hostelería o la restauración. En los tres programas revisados (véase anexo) aparece el inglés como lengua de referencia y una lengua B, entre las que se suele ofertar el español⁴². Más concretamente, en el portal de estudios *Studyrama* se observa que el *BTS Tourisme* se oferta en más de 57 centros, y en ellos se suele incorporar el español adaptado al turismo. Además, en el Portal *Dimensions BTS* también se describe la configuración del *BTS Tourisme* en general y del plan de estudios, entre los que se incluye la enseñanza del español. Por último, Berthelot (2012) alude a los estudios de ELE en *BTS Tourisme* en Francia.

Presentación del curso: Los objetivos del curso de turismo de BTS en español son adquirir: un buen conocimiento de la problemática del turismo en España y América Latina; una buena cultura general (gastronomía, fiestas, historia, geografía...); un buen dominio de las técnicas vinculadas al sector turístico (entrevista de venta, elaboración de un folleto, correo comercial, cuaderno de bitácora, comunicación telefónica, etc.); un buen nivel de lengua y un

³⁹ Nuestra traducción del original en francés: *L'accent est mis sur la communication appliquée à des situations concrètes de la vie professionnelle. Les exercices de traduction se spécialisent dans ce sens, notamment en abordant la correspondance commerciale. Les cours de civilisation abordent les pré-requis culturels nécessaires à la compréhension et à l'analyse des différents réalités latino-américaines contemporaines (expression identitaire, situations nationales et internationales).*

<https://lcs.univ-gustave-eiffel.fr/formations/licences/licence-lea-langues-etranangeres-appliquees/>

⁴⁰ En este caso, la formación del profesional se podría aproximar a la labor de un traductor especializado.

⁴¹ <https://www.campusfrance.org>

⁴² No se ha podido acceder a la guía docente o descripción concreta de las materias.

vocabulario específico del turismo. La adquisición de estas competencias supone un trabajo diversificado de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral, expresión oral, comprensión y expresión escritas, utilizando diferentes soportes (documentos de audio y vídeo, documentos iconográficos, textos de carácter turístico, etc.) El horario es idéntico en Turismo 1 y Turismo 2, es decir, tres horas semanales más una hora al mes de talleres profesionales.⁴³

En definitiva, el perfil del profesional en el marco del turismo sí contempla en Francia la incorporación del español (del turismo) en dos ámbitos dispares: en *LEA* (3 años) desde la perspectiva del responsable de aspectos de la gestión turística, en parte vinculado a la traducción, y en *BTS Tourisme* (2 años), centrado más en la interacción con el turista. En ambos casos, se trata de un español del turismo como lengua de especialidad. En cambio, en la licenciatura específica de turismo, el papel de una segunda lengua extranjera y, en este caso, del español no cobra tanta relevancia ya que es solo una optativa y, en ningún caso, se indica su aplicación al turismo. Todo esto obedece, como era esperable, a que el ejercicio profesional de cada uno de los ámbitos revisados es distinto, así como la necesidad de formación en una lengua extranjera como el español.

4.1.2. El español del turismo en Italia

En Italia la educación escolar comprende 5 años de bachillerato/escuela secundaria (*Scuola superiore di secondo grado*), de los 14 a los 19 años, la cual se suele finalizar con 19 años. Este tipo de escuela oferta distintas modalidades como ciencias, letras clásicas, profesiones sanitarias, deporte, construcción o turismo. De hecho, “Turismo” se puede estudiar en dos tipos de escuelas: una más profesional y otra más técnico/económica, aunque el título que se recibe al final tiene el mismo valor en ambos casos. En los dos perfiles, se estudian tres lenguas extranjeras (inglés, obligatorio durante cinco años) más dos optativas (las más frecuentes son español y francés: español a partir del primer curso; y francés a partir del tercer curso). Si el estudio se plantea durante cinco años, el programa que se diseña es el siguiente:

- 1 curso: Gramática + Léxico A1/A2 (2 horas semanales)
- 2 curso: Gramática + Léxico A2/B1 (2 horas semanales)
- 3 curso: Lenguaje de especialidad (Turismo) (3 horas semanales)
- 4 curso: Lenguaje de especialidad (Turismo) (3 horas semanales)
- 5 curso: Lenguaje de especialidad (Turismo) (3 horas semanales)

Se ha revisado el programa de estudio del tercer curso del *Istituto Statale Istruzione secondaria superiore "Francesco Da Collo"* (Conegliano, Treviso), que comprende cinco módulos y versa sobre la comunicación turística: “En el hotel”, “Qué van a tomar”, “Atención al cliente”, “En la Agencia de viajes”, “Conocer España”. Se utiliza el manual *Buen Viaje* (Zanichelli) de Pierozzi⁴⁴.

⁴³ Nuestra traducción del original en francés : *Présentation de la formation: Les objectifs de la formation de BTS Tourisme en espagnol sont d'acquérir: une bonne connaissance de la problématique du tourisme en Espagne et en Amérique Latine; une bonne culture générale (gastronomie, fêtes, histoire, géographie...); une bonne maîtrise des techniques liées au secteur touristique (entretien de vente, réalisation d'une brochure, le courrier commercial, le carnet de bord, la communication téléphonique...); un bon niveau de langue et un vocabulaire spécifique au tourisme. L'acquisition de ces acquis implique un travail diversifié sur les 4 compétences langagières : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite et ce à partir de différents supports (documents audio et vidéo, documents iconographiques, textes à caractère touristique...) Les horaires sont identiques en tourisme 1 et en tourisme 2, c'est-à-dire trois heures par semaine auxquelles s'ajoutent une heure mensuelle d'atelier professionnel.*

⁴⁴ <https://www.istitutodacollo.it/offerta-formativa/indirizzi-di-studio>

Por otra parte, en la universidad se puede cursar el “Grado de turismo” en tres años. En el grado se ofertan materias de lengua española durante dos cursos (véase anexo). Ahora bien, los contenidos son generalistas, tal y como se puede comprobar en dos de los programas revisados. En la *Università della Calabria* se imparte durante el primer año “Lengua Española 1” (primer año), en la que se cursa gramática nivel A1/A2, y durante el segundo año, en “Lengua española 2” se vuelven a repetir contenidos gramaticales y lecturas de textos literarios sin aplicación al turismo. El manual de referencia es de Benvenuto, *Esercicios de gramática española. Nivel avanzado*, Catanzaro, Rubbetino⁴⁵, 2021. En la *Università degli Studi di Palermo*, la guía docente de “Lengua española” incorpora 16 unidades dedicadas a la enseñanza de la gramática con una integración de contenidos pragmáticos y discursivos, pero solo la última unidad (con tres horas) se centra en el español del turismo: “UNIDAD 16 - Lenguaje sectorial especializado en turismo. Tipos de estructuras de acogida, clasificación de hoteles, regímenes de alimentación y alojamiento. El hotel y su estructura. Hacer una reserva. Itinerarios turísticos. Los paradores. Ecoturismo. Turismo para discapacitados. Turismo relacional”⁴⁶.

Estos contenidos tan generalistas se vinculan a un perfil profesional muy amplio, detallado en el plan de estudios, que comprende desde animador, a guía turístico, gestor de alojamientos o editor de textos turísticos:

El Grado en Ciencias del Turismo prepara a los graduados para un amplio espectro de profesiones en el sector turístico, con referencia específica al turismo cultural, que es un recurso importante de la zona en la que se encuentra el curso, pero no se limita a él. En concreto, el graduado puede trabajar como animador turístico, guía y animador turístico, así como colaborador y/o gestor en empresas turísticas públicas y privadas.

Los conocimientos y habilidades adquiridos durante el curso de los estudios en los campos de la lingüística, la historia, la arqueología, el arte, la geografía, el derecho, la estadística y la sociología, la economía, la gestión y la tecnología de la información permiten a los graduados de la licenciatura llevar a cabo los siguientes tipos de actividades laborales, en instalaciones públicas, como municipios, superintendencias, museos, etc., e instituciones privadas: animadores turísticos y guías turísticos especializados; gestores de pequeñas empresas hoteleras y establecimientos públicos; especialistas en la comercialización de productos y servicios turísticos; agentes publicitarios; organizadores de ferias y exposiciones, convenciones y recepciones; agentes de viajes y animadores turísticos; expertos en el ámbito de la edición turística⁴⁷.

⁴⁵ <https://www.unical.it/storage/cds/6499/activities/77808/>

⁴⁶ <https://www.unipa.it/dipartimenti/seas/cds/scienzedelturismo2112>

Nuestra traducción del original en italiano: UNITÀ 16 - *Linguaggio specialistico settoriale sul turismo. Tipologie di strutture ospitanti, classificazione degli hotel, regimi di vitto e alloggio. L'hotel e la sua struttura. Fare una prenotazione. Gli itinerari turistici. I paradores. L'Ecoturismo. Il turismo per le persone disabili. Il turismo relazionale.*

⁴⁷ Nuestra traducción del original en italiano: *La Laurea in Scienze del turismo prepara ad un ampio spettro di professioni nel settore turistico, con specifica indicazione del turismo culturale che è risorsa importante del territorio in cui il corso si colloca, ma non limitatamente ad esso. Nello specifico, il laureato può svolgere mansioni lavorative in qualità di accompagnatore, guida ed animatore turistico nonché di collaboratore e/o responsabile delle attività manageriali di imprese turistiche pubbliche e private.*

Le conoscenze e le competenze acquisite nel corso degli studi in ambito linguistico, storico, archeologico, artistico, geografico, giuridico, statistico e sociologico, economico-manageriale ed informatico consentono ai laureati del CdS di affrontare le seguenti tipologie di attività lavorative, presso strutture pubbliche, quali Comuni, Soprintendenze, Musei ecc., e private: accompagnatori e guide turistiche specializzate; gestori di piccole imprese alberghiere e pubblici esercizi; specialisti nella commercializzazione di prodotti e servizi turistici; agenti di pubblicità; organizzatori di fiere ed esposizioni, di convegni e ricevimenti; agenti di viaggio ed animatori turistici; esperti nel campo dell'editoria turistica. <http://www.disfor.unict.it/it/corsi/l-15-st/sbocchi-professionali>

En síntesis, parece que en Italia la enseñanza del español del turismo es más específica en el bachillerato (de turismo) que en los programas universitarios de turismo. En estos últimos el perfil profesional contemplado abarcaría casi cualquier tipo de interacción profesional y, a nuestro juicio, sorprende el tipo de lengua generalista impartida.

Sin embargo, este panorama se modifica en algunos grados universitarios de “Mediación y traducción” o de “Lenguas y literaturas extranjeras”, en los que el español sí aparece; así, en la Universidad de Bérgamo se oferta el itinerario de *Turismo Culturale* y se incluye el ELE, con un perfil profesional vinculado al operador turístico, gestión y promoción cultural⁴⁸ y en la Universidad de Verona se ofrece una *Laurea in lingue e culture per il management turistico*, en la que se incorpora el ELE en seis materias, con lo que se alcanzaría un nivel lingüístico superior al que se muestra en el bachillerato. El español del tercer curso se centra en la terminología y la pragmática de los discursos de especialidad (como los específicos del turismo).

4.1.3. El español del turismo en Portugal

Portugal y España se encuentran en un espacio vecino y, por ello, la presencia de turistas españoles en Portugal es considerable. Esto ha permitido hablar incluso de una especie de interlengua (Vigón, 2007: 1069): “el grupo de profesionales del turismo, en contacto directo con turistas españoles, como hemos visto, cuenta con un sistema interlingüístico muy difícil de alterar, y sin ninguna intención de modificarlo, porque desde un punto de vista comunicativo cumple su objetivo: entender y hacerse entender con interlocutores españoles”.

En Portugal la situación de los estudios de turismo también comprende dos ámbitos distintos: el universitario y el de la formación más profesional. En el ámbito universitario, el *Plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Turismo do ISAG* — Instituto Superior de Administração e Gestão (18 de setembro 2020, Diário da República, 2.ª serie, nº183) establece que, de 180 créditos, 20 obligatorios y 17 optativos pertenecen al ámbito de la formación en lenguas extranjeras, en concreto: “Obligatorio Inglés Técnico Turístico I (6 créditos), Inglés Técnico Turístico II (6 créditos), Inglés Técnico Turístico III (4 créditos), Inglés Técnico Turístico IV (4 créditos) = 20 créditos. Lengua extranjera I - español o alemán (6 créditos), Lengua extranjera II - español o alemán (4 créditos), Lengua extranjera III - español o alemán (4 créditos), Lengua extranjera IV - español o alemán (3 créditos) = 17 créditos”⁴⁹.

Sin embargo, para el ámbito universitario, se critica la falta de una oferta amplia de lenguas y su aplicación al ámbito profesional (Lopes, 2009: 64-70):

En Portugal, en la enseñanza superior, la oferta de idiomas es bastante reducida. La única lengua extranjera que se extiende a todos los planes de estudio que no integran la enseñanza de un idioma es el inglés, que se enseña de forma muy básica y con un número de horas muy reducido. A menudo, en los cursos en los que las lenguas son una competencia irrevocable, hay algunas opciones en la elección de la lengua, pero la enseñanza de ésta no se adapta a las necesidades reales del mercado laboral.

[...] En los perfiles de Lenguas y Turismo y Literatura y Artes, la segunda lengua obligatoria tiene las siguientes opciones: inglés, francés, español, italiano o alemán. En los perfiles Estudios portugueses y españoles, Estudios portugueses y franceses, Estudios portugueses e ingleses, en el segundo año, se continúa con la enseñanza de la primera lengua extranjera

⁴⁸ <https://lt-llsm.unibg.it/it/il-corso/piano-di-studio>

⁴⁹ Obligatorias: Inglês Técnico de Turismo I. (6 créditos), Inglês Técnico de Turismo II (6), Inglês Técnico de Turismo III (4), Inglês Técnico de Turismo IV (4) = 20 créditos.

Optativas: Língua Estrangeira I — Espanhol ou Alemão (6); Língua Estrangeira II — Espanhol ou Alemão (4), Língua Estrangeira III — Espanhol ou Alemão (4), Língua Estrangeira IV — Espanhol ou Alemão (3). = 17 créditos.

mientras que la segunda deja de existir. En el tercer año de estos perfiles no se imparte ninguna lengua extranjera.⁵⁰

Se han revisado cinco planes de estudio (véase anexo) y sólo en dos de estos planes figura el español del turismo como oferta académica a modo de lengua extranjera. Y, en los dos se parte de un nivel básico hasta alcanzar un B1. Especialmente en la segunda universidad se emplea un manual de español del turismo a pesar de que los estudiantes no saben apenas español.

Por otro lado, el español del turismo también se imparte en las escuelas de Turismo y Hostelería⁵¹. Así, González Pérez), como profesora en estos centros docentes, ha podido analizar la situación del español como L2 en las escuelas de turismo de Portugal, en especial, si se oferta, español, francés o alemán, ya que se trata de una decisión institucional. Toma como objeto de referencia estas escuelas (González Pérez, 2016: 5), consideradas como “principal institución encargada de formar profesionales calificados para el mundo laboral en este ámbito es la red estatal de *Escolas de Turismo y Hoteleira de Portugal*, que cuenta con 12 centros”. Y continua (*Id.*: 46):

Como hemos podido comprobar, tanto por su influencia internacional como por su consolidada posición institucional, el inglés se reafirma como primera opción de lengua extranjera, gozando además de un privilegio exclusivo: ser la única lengua extranjera usada vehicularmente para impartir cursos de Cocina, Restauración y Bebidas y (en menor medida) Gestión Hotelera. La influencia del turismo francófono, así como la tradición que une a su lengua con el mundo culinario hacen del francés la segunda opción de lengua extranjera en un gran número de titulaciones tanto de nivel IV como V, siendo especialmente relevante en el norte y la región centro de Portugal. Sin embargo, podemos afirmar sin reservas que el español en las escuelas de turismo de Portugal goza de buena salud: presente en 10 de las 12 escuelas, en 13 cursos de nivel IV y 16 de nivel V, entre todos ellos suman unos 920 alumnos. Se podría establecer una clara preferencia por los cursos de Operaciones Turísticas y Restauración y Bebidas tanto el nivel IV como en el V.

4.2. El español del turismo en América

4.2.1. El español del turismo en Brasil

Brasil se encuentra rodeado de países hispanohablantes, lo que supone un flujo de turistas de esta lengua y una demanda del español del turismo. Así, en 2019, según la *Expansión*⁵², los turistas en Brasil proceden principalmente de Argentina, el 37,74 %, Estados Unidos, el 8,13 % y Chile, el 5,85 %. En la misma línea, El *ICEX Turismo en Brasil* indica los siguientes datos de procedencia de turistas: América del Sur (61,14 %), América del Norte (10,39 %) y Europa (22,08 %)⁵³. Esto explica el interés que el estudio y la investigación en el español del turismo presenta en este país.

⁵⁰ Em Portugal, no ensino superior, a oferta de línguas é bastante reduzida. A única língua estrangeira que se estende a todos os planos de estudos que não integrem o ensino de uma língua é o inglês, sendo que este lecionado de maneira bastante básica e numa carga horária bastante reduzida. Muitas das vezes nos cursos em que as línguas são uma competência irrevogável, existem algumas opções na escolha do idioma, mas o ensino deste acaba por não se adaptar às necessidades reais do mercado de trabalho. (Lopes 2009: 64) [...] Nos perfis de Línguas e Turismo e Literatura e Artes a segunda língua obrigatória tem as seguintes opções: inglês, francês, o espanhol, o italiano ou alemão. Nos perfis de Estudos Portugueses e Espanhóis, Estudos Português e Franceses, Estudos Portugueses e Ingleses, no segundo ano, é continuo ensino da primeira língua estrangeira enquanto que, a segunda língua estrangeira deixa de existir. No terceiro ano destes perfis não existe o ensino de qualquer língua estrangeira.

⁵¹ No hemos podido acceder a los programas concretos de las distintas materias, ofertados por las escuelas de turismo.

⁵² <https://datosmacro.expansion.com/comercio/turismo-internacional/brasil>

⁵³ <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/estudios-de-mercados-y-otros-documentos-de-comercio-exterior/DOC2019837202.html>

De hecho, ya Almeida (2004) alude a la importancia de los turistas hispanohablantes y a la internacionalización de la lengua española, y explica los diferentes factores que impulsan su estudio entre los profesionales del turismo en Brasil (*Idem*: 217):

Aunque el inglés es la lengua más utilizada en la comunicación internacional del turismo, el español está, poco a poco, conquistando una posición importante y ha llegado a ser una lengua necesaria para los profesionales del sector, en especial en Brasil. Según datos de la *Empresa Brasileira de Turismo – Embratur* (2003: 25), los turistas originarios de países hispanohablantes representan cerca del 50 % del total de visitantes que hemos recibido en los últimos años 1. Con esto, se puede presumir que hay una gran cantidad de trabajadores del turismo que, en virtud de la procedencia de los turistas que nos visitan y de la internacionalización de la lengua española, se ven obligados a estudiarla, sea para conseguir su primer empleo, sea para poder ascender profesionalmente o aun para conservar sus puestos de trabajo.

Cabe destacar que en 2019 se publica el libro *Enseñanza del español con fines específicos: El caso de la carrera de turismo. Teoría y práctica*. En este libro, Miranda (2019) analiza la enseñanza del español para fines específicos (turismo) en el contexto sociopolítico de la universidad brasileña en la actualidad. Este análisis parte de la situación de vaivén del español en Brasil como lengua extranjera en la enseñanza secundaria: obligatoria en unos momentos (2010), en otros, como la actualidad (desde 2017), optativa, y de la problemática de su enseñanza por la escasa formación de algunos docentes. En el mismo libro, Bedín y Eres (2019: 39) aluden a la licenciatura de turismo, a la institución de la universidad pública del estado de São Paulo y a las directrices curriculares institucionales: “El documento publicado en 2002, en la sección de Competencias y Destrezas (p.19), destacaba la relevancia del dominio de diferentes idiomas con el objetivo de satisfacer a los turistas en las intervenciones y en los rasgos culturales de una comunidad aún no conocida”. En los dos cursos/grados de “Gestión de Turismo” ofertados por esta institución en dos ciudades distintas aparecen seis materias de español, ya que el proyecto pedagógico de esta institución destaca la importancia de las lenguas extranjeras en la formación del profesional del turismo. La revisión de los programas y de sus correspondientes referencias bibliográficas permite afirmar que hay una combinación de la aplicación directa al ámbito del turismo con aspectos más generales, aunque para Bedín y Eres (2019: 41), a partir de una investigación de clases concretas, se detecta la falta de especificidad en el español para los profesionales del turismo (manuales generalistas), ocasionada por la escasa formación de los docentes de español en estos ámbitos de especialidad. En programas de otras universidades (véase anexo) también se aprecia esta combinación de contenidos más generalistas con español del turismo.

Además de la carrera de turismo, en Brasil también existe un programa de lenguas aplicadas, tal y como ha analizado Vanderley (2015: 154) en su tesis doctoral sobre el estudio de necesidades aplicado al turismo en Brasil y en el contexto de la enseñanza de Lenguas Extranjeras Aplicadas a las Negociaciones Internacionales: “En el contexto brasileño, existen hoy en día cuatro cursos de lenguas extranjeras aplicadas ofrecidos por las siguientes universidades de enseñanza superior: UESC2, UFPB3, UNB4 y CEFET5-RJ⁵⁴, respectivamente, en orden de creación y tiempo de actividad”. En el caso concreto de la *Universidade Federal da Paraíba*, (UFPB3)⁵⁵ se describe este programa (licenciatura), vinculado al ámbito de la mediación (*Idem*: 155):

De acuerdo con el proyecto pedagógico del curso de Lenguas Extranjeras Aplicadas de Negociaciones Internacionales, el curso tiene carácter interdisciplinario con el eje y el enfoque de aprendizaje en tres idiomas – español, francés e inglés – y sus respectivas culturas,

⁵⁴ Respectivamente: *Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Federal de Paraíba, Universidade de Brasília y Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca*.

⁵⁵ <https://www.ufpb.br/aci/contents/paginas/campi/campus-3>

de modo que el alumno licenciado tenga capacidades mediador intercultural en contextos profesionales de las negociaciones internacionales, del comercio exterior, turismo, organizaciones internacionales diversas, así como servicios de asesoramiento y consultorías internacionales.

Más concretamente, en este programa aparecen siete materias de español y una asignatura específica: “Español aplicado al turismo”, de 3 créditos. Justamente, Vanderley (2015) realiza una investigación en su tesis doctoral para precisar las necesidades reales de los estudiantes de este curso a partir de unas entrevistas a 28 empresas del sector (y 63 profesionales), ubicadas en la ciudad turística de Joan Pessoa, próxima a donde se imparte este curso. Las empresas se organizan en tres ámbitos: Agencia de viajes y similares, Cultura y Ocio, Alojamiento y Transporte. Se trata, pues, de un análisis de necesidades precisado a partir de un conocimiento real de la situación (*Idem*: 164):

[...] identificar las principales tareas comunicativas y géneros desempeñados por los profesionales del turismo en la situación meta, y las habilidades lingüísticas o actividades comunicativas (MCER, 2002:60) necesarias en cada uno de los ámbitos profesionales investigados de la industria turística local. (...) En este sentido, se buscó entre los profesionales del turismo aquellos que trabajaban directa o indirectamente con la lengua española, atendiendo a los turistas, clientes, proveedores y todos aquellos con los que este profesional pudiese hacer uso de la lengua española en su cotidiano de actividades profesionales.

De estos datos, interesan los resultados extraídos de las encuestas a los profesionales: en su opinión el nivel exigido de lengua española en su entorno profesional es de básico-A2 (48 %), intermedio-B1 (23 %), ninguno (14 %), avanzado-bilingüe-Proficiente B2, C1, C2 (19 %). Así pues, predominan los niveles A2 y B1. Y, además, un 52 % señala que utiliza la lengua española en su ejercicio cotidiano a pesar de que este enclave geográfico no es el más visitado por los turistas hispanohablantes frente a Río de Janeiro, Bahía o Santa Catarina; y un 86 % considera el conocimiento del español como muy necesario o esencial y destaca sobre todo que son las destrezas orales las más utilizadas frente a las escritas excepto en el ámbito de la agencia de viajes (*Idem*: 264-268). En la misma línea Barros, Lima y Rocha (2017: 33) señalan en su análisis de creencias sobre la importancia de aprender el español en el ámbito del turismo que los profesionales del sector (de tres hoteles y dos agencias de viajes) son conscientes de la importancia de poder comunicarse en la lengua materna del visitante (español).

En el ámbito no universitario también se incorpora el español en los programas de enseñanza técnica (enseñanza media), tal y como se puede comprobar en el curso “Técnico en Eventos” de la institución *Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca*⁵⁶ que integra tanto secundaria como universidad. En este curso, según indican Ramos y Ferreira (2019: 51), desde 2004-2007, en dicho centro, se empieza a trabajar con una planificación del español como lengua del turismo⁵⁷. En concreto, en este curso-aparecen tres materias de español (con 66 horas); así *Língua espanhola aplicada a eventos*:

Desarrollo de las habilidades de comprensión oral, escritura, lectura y habla en lengua española. Géneros discursivos, principalmente descriptivos, que circulan en el ámbito de la actividad laboral del profesional de Organización de Eventos, auténticamente producidos en Lengua Española Peninsular y Americana: caracterización y uso. Énfasis en la descripción textual: adquisición de vocabulario, estructura y verbos de la lengua (el describir). Aspectos sociales, históricos y culturales de las interacciones comunicativas con los demás.⁵⁸

⁵⁶ <http://www.cefet-rj.br/index.php>

⁵⁷ <http://www.cefet-rj.br/index.php/curso-tecnico-de-turismo-e-entretenimento>

⁵⁸ Desenvolvimento das habilidades de audição, escrita, leitura e oralidade em Língua Espanhola. Géneros discursivos, predominantemente descriptivos, que circulam no campo da atividade de trabalho do

En síntesis, los estudios de turismo en Brasil incorporan el español como lengua en el desarrollo de las competencias de sus estudiantes, tanto en enseñanzas secundarias técnicas como en enseñanza superior de turismo o de lenguas aplicadas.

4.2.2. El español del turismo en Estados Unidos

El español presenta una situación en Estados Unidos muy distinta a lo que acontece en los países europeos analizados ya que se trata de una lengua con un número elevado de hablantes. Según señala Bueno (2021), se trataría de la segunda lengua en los Estados Unidos, con una población hispanohablante que supera los 60 millones, el idioma (no inglés) más estudiado en todos los niveles educativos, con una consideración de lengua de herencia fundamental y con una demanda en el sector profesional como competencia lingüística curricular (*Idem*: 502):

Aunque el español no es lengua oficial en Estados Unidos, excepto en el estado de Nuevo México y en el Estado Libre Asociado de Puerto Rico, existen áreas donde habitan grandes poblaciones procedentes de Hispanoamérica que conviven en un entorno angloparlante en el que, en su mayoría, se interrelacionan los que hablan español como lengua materna, como segunda lengua, como lengua extranjera y como lengua de herencia. Estas cifras convierten a los hispanos en la primera minoría lingüística de Estados Unidos. De hecho, se estima que en 2060 Estados Unidos será el segundo país hispanohablante del mundo tras México y que el 27,5 % de la población estadounidense será de origen hispano. [...] Un análisis detallado de todas las fuentes arriba mencionadas revela que el español es, de modo indiscutible, el idioma más estudiado en todos los niveles educativos en Estados Unidos.

Por otro lado, en relación con el aprendizaje del español como lengua instrumental, Fernández e Instituto Cervantes (2020: 55) señalan lo siguiente:

En cualquier caso, tanto el carácter voluntario de los estudios universitarios como su clara orientación al mercado laboral parecen indicar que los alumnos que se matriculan en cursos de español lo hacen atendiendo a un criterio marcadamente instrumental (ya sea porque consideran que este idioma es el que les proporciona una mayor proyección internacional o porque lo contemplan como un activo a la hora de acceder al mercado de trabajo), sobre todo teniendo en cuenta que existe una prima salarial considerable ligada al conocimiento de esta lengua.

En esta misma línea, Gómez (2022) añade, en relación con el sector del turismo y la hostelería, la siguiente matización:

El idioma más demandado por el sector turístico y hotelero. El inglés es el idioma que más hablantes tiene a nivel mundial. Esta es una de las razones por las que las actividades comerciales requieren que una persona aprenda inglés, en especial, si se dedica al sector turístico y hotelero. Se trata de un idioma que domina la mayor parte de la población y, por lo tanto, la lengua en la que muchos se comunican cuando visitan otros países. En España, es muy común que los extranjeros provenientes de Alemania, China, Japón y otras partes del mundo se comuniquen en inglés. Esto quiere decir que es un idioma indispensable para dedicarse profesionalmente al turismo. El español es otro de los idiomas más hablados alrededor de todo el mundo y, por eso, es muy demandado en el sector turístico y hotelero. Esto es especialmente cierto para aquellas personas que quieren avanzar su carrera profesional en otros países de habla hispana e, incluso, en aquellos en los que predomina el inglés, como Estados Unidos.

profissional de Organização de Eventos, produzidos autenticamente em Língua Espanhola Peninsular e Americana: caracterização e uso. Ênfase na tipologia textual descrição: aquisição de vocabulário, estrutura e verbos da língua (o descrever). Aspectos sociais, históricos e culturais das interações comunicativas com o outro. http://www.cefet-rj.br/attachments/article/505/PPC_2020_EVENTOS_vf.pdf

Es más, aparecen noticias periodísticas para personas que no residen en Estados Unidos, como la siguiente: “Hoteles en el centro de Nueva York con recepción en español. Viajar a Estados Unidos puede resultar todo un problema si no se habla inglés o bien si apenas se está conociendo un poco el idioma, por lo que es de suma importancia un hotel en el que se pueda tener un servicio de recepción en español que nos sirva de guía, entre esos hoteles se encuentran (véase la nota de pie de página)”⁵⁹. En el siguiente portal (06/10/2012), organizado para los clientes latinos, se indica: “Los clientes latinos se sienten más cómodos en español. La agencia online norteamericana *Orbitz* ha lanzado un portal en el mercado de EE. UU. en idioma español. La compañía tiene la intención de introducir más ofertas, incluyendo cruceros y eventos. El 56 % de los hispanos de EE. UU. lo prefieren y las reservas a través de dispositivos móviles han crecido tres veces más rápido que para la población en general”⁶⁰. Y, en la misma línea, surge el primer periódico turístico en español para Estados Unidos: “El primer periódico en castellano dirigido a profesionales turísticos de Estados Unidos ya es una realidad con el lanzamiento oficial este viernes de *Reportur.us*”⁶¹ [...]. La audiencia creciente en este tiempo de profesionales turísticos estadounidenses ya había situado a *Reportur* como el segundo medio con mayor cifra de visitantes en el país norteamericano, con el liderazgo para los vendedores de viajes al Caribe, y en total solo superado por uno editado en inglés”⁶². Finalmente, la llegada de turistas con español como lengua materna crece en Estados Unidos, especialmente, desde México⁶³.

En Estados Unidos las carreras de turismo, igual que las de traducción, no están muy desarrolladas. Como muestra, se han buscado tres universidades que ofertan programas de turismo en el portal *Keystone Bachelor studies*⁶⁴ (véase anexo), pero casi todas las materias ofertadas son del área de turismo y no aparece el español. De todas formas, la manera en la que se estructuran en Estados Unidos los estudios sería similar al Reino Unido: “Turismo” sería especialidad principal (*major*) y opcionalmente se podría elegir una especialidad secundaria (*minor*) en la lengua correspondiente, tal y como se puede comprobar en *NC State University*, en la que se oferta un *minor* de español (*Spanish minor*), en el cual hay una materia optativa de español para el turismo:

FLS 337 Español del Turismo en el Mundo Hispano (3 horas).

Exploración de la industria del turismo en el mundo hispanohablante desde perspectivas culturales-históricas, geográficas y lingüísticas. El curso puede conducir a la obtención del Certificado de Turismo en Español de la Cámara de Comercio e Industria de España.⁶⁵

En departamentos de español crean algún curso o incluso algún certificado específico de español para el turismo (certificate: *Special Program of Study Supplemental to a Major*). Al igual que sucedía en Francia sí se documentan programas específicos de español del turismo vinculados a departamentos de lenguas, en el marco de lo que Sánchez López (2010) refiere para los Estados Unidos: “El español para fines específicos. La proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI”. Así, como muestra, en la *University of Central Florida* se ofrecen diversos certificados de lenguas aplicadas al entorno profesional, dependientes del *Department of Modern Languages and Literatures* como *Spanish for Tourism Certificate* (15 créditos).

Nuestro Certificado de español para turismo busca proveer a sus estudiantes una formación académica fuerte y sólida a través de cursos de máxima calidad relacionados con el turismo

⁵⁹ <https://mx.travel2be.com/blog/hoteles-en-el-centro-de-nueva-york-con-recepcion-en-espanol/3828>

⁶⁰ https://www.hosteltur.com/lat/177200_agencia-online-orbitz-lanza-portal-espanol-estados-unidos.html

⁶¹ <https://www.reportur.us>

⁶² <https://www.preferente.com/noticias-de-agencias-de-viajes/nace-el-primer-periodico-turistico-en-espanol-para-eeuu-313697.html>

⁶³ <https://datosmacro.expansion.com/comercio/turismo-internacional/usa>

⁶⁴ <https://www.bachelorstudies.com/Bachelor/Tourism/USA/>

⁶⁵ FLS 337 Spanish for Tourism in the Hispanic World (3 credit hours)

y la hostelería, gestión de eventos, restauración y gastronomía, con un enfoque multidisciplinar a través de la colaboración de dos Facultades, como son la Facultad de Artes y Humanidades y *Rosen College of Hospitality Management*. Los diversos cursos ofrecidos en nuestro programa permiten que nuestros estudiantes establezcan una relación entre sus conocimientos en diversas áreas del idioma español y aspectos clave del mundo del turismo, permitiendo así una fácil transición desde nuestro programa académico a la plantilla laboral al completar satisfactoriamente este certificado.⁶⁶

Se ofertan asignaturas avanzadas de español y, entre ellas, la siguiente: “SPT3414 Español para el turismo”. Los estudiantes aprenderán a hablar y comprender el español específico para la industria del turismo, incluyendo técnicas de comunicación específicas del sector, entornos multiculturales, comprensión de la cultura española y las necesidades de los turistas bilingües”.⁶⁷

En síntesis, la estructura de los estudios en Estados Unidos favorece que el español se pueda incorporar a los planes de estudio de turismo como un *minor* de carácter generalista, si bien destacan en este país los estudios de “Lenguas Aplicadas” con una referencia explícita al español del turismo como certificado.

5. CONCLUSIÓN

La necesidad de adquirir una competencia en una lengua de especialidad se encuentra en conexión con la propia configuración del ámbito profesional y de la especificidad de esa comunicación. En el caso del ámbito profesional del turismo, la comunicación entre expertos (ámbito profesional o académico) se desarrolla en inglés y, por ello, esta lengua aparece en todos los estudios. Sin embargo, la comunicación con el lego, con el cliente o turista, es primordial y fundamental en este ámbito. En este caso, el inglés es de nuevo la lengua de referencia, aunque la comunicación con el cliente se puede desarrollar también en función de su lengua materna. De ahí que la afluencia de turistas hispanohablantes se convierta en un factor esencial para la incorporación del español como lengua de referencia en el marco del turismo. En este sentido, la comunicación oral es fundamental en una gran parte de las situaciones de interacción (de la recepción del hotel al guía turístico) si bien es cierto que existen igualmente comunicaciones escritas, como las respuestas que redacta el gestor de un hotel a las opiniones del viajero o las posibles traducciones de textos. Sin embargo, la interdisciplinariedad de este discurso de especialidad y la diversidad de situaciones profesionales aconsejarían diseñar cursos de español del turismo amplios y cursos de español del turismo más específicos, según el cargo profesional. Se debe insistir en que en esta amplia interacción oral se exige un conocimiento general del español y solo en función de la labor desempeñada sería necesaria una especialización: no requiere los mismos conocimientos en lengua de especialidad un guía turístico que un recepcionista de hotel o el personal empleado de una oficina de atención turística. Del mismo modo, también sería necesario en la posible traducción de textos escritos turísticos (folletos, guías o páginas web) el conocimiento de distintas lenguas, si bien es cierto que esta tarea suele desarrollarse por traductores especializados.

Los países, en cuyos estudios de turismo sería conveniente incluir una formación en español, son los receptores de un número importante de turistas con lengua materna en español, a veces, por su proximidad espacial; así, en Europa, destacan Francia, Italia y Portugal; y, en América, Brasil y Estados Unidos. Sin embargo, estos países adoptan posturas muy variadas en cuanto a la

⁶⁶ <https://mll.cah.ucf.edu/program/spanish-for-tourism>

⁶⁷ Spanish for Tourism. Students will learn to speak and understand Spanish specific for the tourism industry including field-specific techniques of communication, multicultural environments, an understanding of the Spanish culture, and the needs of bilingual tourists.
<https://www.ucf.edu/catalog/undergraduate/#/courses/view/60ca8145a8d2fb84932d8575>

incorporación del español como lengua de referencia en sus programas académicos, en general, condicionados en gran medida por su propia estructura académica y tradición de estudios.

Francia es el país que presenta una mayor oferta tanto en estudios de español del turismo, en especial, porque cuenta con una licenciatura de tres años en *LEA* aplicada al turismo y un técnico superior de dos años, *BTS* (escuelas de hotelería y turismo). Ambos estudios se inician a partir de los 18 años. Cabe añadir que el sistema educativo francés (la secundaria comprende de 11 a 17 años, *Baccalauréat*) integra el español como una opción, lo que favorece que la competencia inicial del estudiante sea superior al de otros países al iniciar los estudios de especialidad. También debe matizarse que la formación impartida en *LEA* conecta de forma muy directa con la labor del traductor especializado. En cambio, en la licenciatura de Turismo el español solo se oferta como una lengua extranjera (en competencia con otras lenguas) y sin un elevado grado de especialización.

En Italia, por su parte, la enseñanza del español del turismo es esencial en el “Bachillerato modalidad de turismo” (de los 14 a los 19 años) con una aplicación al ámbito profesional; en cambio, en la licenciatura de Turismo -al menos en las tres universidades analizadas- aparece el español, pero solo con una formación básica de carácter más generalista. Sin embargo, en la actualidad se observa la incorporación del itinerario de turismo en algunas universidades en la licenciatura de Mediación y Traducción.

En Portugal la incorporación del ELE sólo se produce en la mitad de los planes de estudio de Turismo de las cinco universidades revisadas y, a pesar de utilizar algunos manuales de español del turismo, se aprecia una formación básica y generalista. El español también se oferta (en competencia con el francés) en las escuelas de formación profesional (*Escolas de Turismo de Portugal*) se oferta el *Dupla certificação* (de los 15 a los 18 años) y el CET (*Curso de Especialización Tecnológica*), obtenido mediante la combinación de una formación secundaria, (general -científico humanística- o con orientación profesional, de 15 a 18 años) junto con una formación técnica postsecundaria de 3 años más. Sería el grado medio y superior profesional en España. El español se oferta en Portugal como lengua extranjera en enseñanza secundaria.

Brasil integra el español como lengua del turismo en todos los niveles educativos (enseñanza profesional y universidad, tanto en el grado de Turismo como en el de Lenguas Aplicadas) y, a pesar de las reticencias de algunos estudiosos sobre la competencia de los docentes en la materia, destaca como referencia por la incorporación del español.

En Estados Unidos, con un número importante de hispanohablantes en su territorio, el español del turismo se vincula fundamentalmente a la enseñanza de las lenguas aplicadas como *minor* y a certificados impartidos por departamentos de español.

En todos los países se observa cierta división entre los perfiles profesionales de los ámbitos: así, en la licenciatura de turismo predomina un perfil de dirección empresas y gestión con lo que, en principio, las lenguas extranjeras que no sean el inglés no se consideran tan esenciales; en cambio, en los estudios más técnicos aparecen profesiones vinculadas con la interacción con el cliente, por lo que la lengua extranjera sí ocupa un lugar esencial. De este modo, tanto en Francia, como en Italia, en Portugal o en Brasil se contempla el español del turismo en estos estudios (técnicos) de carácter más profesional.

Algunos estudiosos se plantean que no es posible enseñar una lengua de especialidad si el estudiante no ha adquirido los conocimientos de ese entorno profesional y, por supuesto, quedaría pendiente el propio aprendizaje del docente de español del turismo en el conocimiento del ámbito profesional para poder impartir esta materia con la especificidad que requiere. Y, por supuesto, en función de las necesidades de los profesionales, se deberán diseñar los cursos de español del

turismo: su mayor exigencia de una competencia oral e intercultural, o su grado de especialización en un sector u otro (léxico de los transportes o del arte).

Como en cualquier investigación, siempre quedan retos pendientes. Así, en este caso se podría ampliar la muestra de estudio analizada en los diferentes países ya revisados e incorporar otros países del marco europeo, como Alemania y Países Bajos, u otros más distantes, como China o Egipto. En todos estos países, parece que ya existe un interés por el español del turismo como lengua de especialidad. De este modo, se llevaría a cabo una descripción completa de la enseñanza del español del turismo en un marco internacional, lo que redundaría en la posibilidad de generar recursos específicos para su enseñanza, como sería un diccionario multilingüe en línea.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abdel, A. M. & Gihane, A. (2013). Creación de exámenes normalizados de español del turismo para alumnos egipcios de español como lengua extranjera. *Actas del XXIII Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 63-82). CVC. Publicaciones de la ASELE.

Almeida, L. M. (2004). La enseñanza del español del turismo. En Benítez, P. y Romero, R. *Actas del I Simposio de Didáctica del Español para Extranjeros: teoría y práctica* (pp. 278-287). Instituto Cervantes.

Barbagallo, S. (2009). El español con fines específicos: el español del turismo. *Actas del XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 393-400). CVC. Publicaciones de la AEPE.

Barros, D., Lima, G. & da Rocha, A. (2017). Crenças dos Profissionais de Turismo sobre a Relevância do Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira – ELE. *Revista Conexões—ciência e tecnologia*, 11 /3 (pp. 24-34). <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/905>

Bedín, M. C. & Eres, G. (2019). Soy profesor de español en el curso de turismo: ¿qué hago?. En Lima, G y Eres, G. *Enseñanza del español con fines específicos: el caso de la carrera de turismo. Teoría y práctica* (pp. 34-45). Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Berthelot, S. (2012). *L'espagnol au Lycée et en BTS* (blog) : <https://sites.google.com/site/sbespagnol/bts-vpt>

Blanco, M.P. & Garrido, C. (2013). Lenguas de especialidad e interacción oral en el sector turístico: Reflexiones sobre su implicación en el Espacio Europeo Superior. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 16/1, 25-40.

Bueno, R. (2021). El español en Estados Unidos. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2021* (pp. 501-512). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/america/eeuu.htm

Cabré, M. T. & Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos.

Calvi, M.V. & Sanmartín Sáez, J. (en prensa). El español del turismo. En Arnó-Macià, E. *et al. The Routledge Handbook of Spanish for Specific Purposes*. Routledge.

Calvi, M. V. (2005). El español del turismo: problemas didácticos. *Ideas* (FS-Heilbronn) 1, 1-6.

- Calvi, M.V. (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Arco Libros.
- Calvi, M.V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 9-32.
- Castellanos I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Monográficos MarcoELE*, 10, 23-35. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf
- Catalá, A. (2017). *Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Durán Muñoz, I. (2010). El español y su dimensión mediadora en el ámbito turístico. En González, L. y Hernández, P. (coords.) *El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo*, ESLEtRA (pp. 347-358). https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/040_duran.pdf
- Estaire, E. & Secundino, P. (2005). *De la escuela a la universidad: el estudio del español en Francia*. Ediciones Hispanogalia. Consejería de educación. https://www.educacionyfp.gob.es/francia/fr_FR/dam/jcr:8f3c5d67-4ac8-48e2-9733-343471a911f1/fra-2-1-102delaescuelaalauniversidad.pdf
- Fernández, D. & Instituto Cervantes. (2020). El español: una lengua viva 2020. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2020*. Instituto Cervantes (pp.15-113). https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- Fuangket T. & Fuentes, M. (2014). La enseñanza del español para el turismo en Tailandia. *FIAPE. V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (pp. 1-13). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b6bfd567-cbf9-4cd5-89c4-12c129446640/12--la-ensenanza-del-espanol-para-el-turismo-en-tailandia--tongwanchaifuangket-pdf.pdf>
- García Flores, C. (2018). Una manera de enseñar léxico de español aplicado al turismo y al patrimonio. *Actas del XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 247-255). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Gómez, A. (2022). ¿Cuál es el idioma más demandado por el sector turístico y hotelero? *Tecnohotel*. <https://tecnohotelnews.com/2022/02/09/idioma-mas-demandado-sector-turistico-hotelero/>
- Gómez de Enterría, J. (2010). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 41-64). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- González García, V. (2012). El discurso del turismo en Internet: hacia una caracterización de sus géneros. En Sanmartín Sáez, *Discurso turístico e Internet* (pp. 12-32). Iberoamericana Vervuert.
- González Pérez, G. (2016). *La situación del español como L2 en las escuelas de turismo de Portugal*. [Trabajo Final de Máster, Universidad Pablo de Olavide].

- Lopes, C. (2009). *A Formação em Línguas na Área do Turismo*. [Mestrado em Turismo, Universidade de Évora].
- Majó, J. (dir.). (2004). *Libro blanco. Título de Grado en turismo*. ANECA.
http://www.aneca.es/var/media/359791/libroblanco_turismo_03.pdf (consultado el: 04/07/2022)
- Miranda, J. A. (2019). La enseñanza del español para fines específicos (turismo) en el contexto sociopolítico de la universidad brasileña hoy: reflexiones críticas y propuestas de trabajo. En Lima, G y Eres, G. (dir). *Enseñanza del español con fines específicos: el caso de la carrera de turismo. Teoría y práctica* (pp. 88-205). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Monamí, R. & T. Simón (2010). Reflexiones sobre la enseñanza del español del turismo en Jordania. *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp.189-198). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Moreno, C. (2010). De los fines específicos a los contextos profesionales. En Vera, A. y Martínez, I. *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 126-146). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Moreno, C. & Tuts, M. (1998). El español con fines específicos. El español del hotel. *Carabela*, 44, 73-97.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinilla, R. (2017). El español del turismo. En Robles, S. y Sánchez Lobato, J. *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp. 175-202). Universidad de Málaga.
- Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Hachette.
- Ramos, A. M. & Ferreira, A.O. (2019). La enseñanza del español con fines específicos en el curso de Turismo del Cefet/ RJ: propuesta pedagógica y papel del docente. En Lima, G y Eres, G. *Enseñanza del español con fines específicos: el caso de la carrera de turismo. Teoría y práctica* (pp. 46-61). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Rodríguez-Tapia, S. & González Fernández, A. (2019). La situación de la investigación y la formación en turismo y estudios lingüísticos en España. *Futhark*, 14, 193-208.
- Sánchez-López, L. (2010). El español para fines específicos. La proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI. *Hispania*, 93 (1), 85-89.
- Sanmartín Sáez, J. (2017). Diversidad léxica geolectal y cultura en un diccionario multilingüe de turismo: de los repertorios precedentes al corpus textual. En Garriga, C. *et al. El diccionario en la encrucijada, de la sintaxis y la cultura al desafío digital* (pp. 127-149). Escuela Universitaria de Turismo Altamira.
- Sedano, B. (2017). *Español para viajeros: diseño de un MOOC de lenguas a partir del análisis de necesidades formativas en el dominio turístico*. [Tesis doctoral, UNED].
- Suau, F. (2012). El turista 2.0 como receptor de la promoción turística: estrategias lingüísticas e importancia de su estudio. *Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 10/4, 143-153.

Tano, M. (2015). Consideraciones previas del análisis de necesidades en EFE para el alumnado de ingeniería. *Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 953-968). CVC. Publicaciones de la ASELE.

Vanderley, M. (2015). *Análisis de necesidades de uso de la lengua española en el contexto profesional del turismo: elementos para la elaboración del programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

Vigón, S. (2007). La interlengua oral de los profesionales del turismo en Portugal. *Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español Lengua Extranjera* (pp. 1059-1072). CVC. Publicaciones de la ASELE.

7. ANEXO

Listado de planes de estudio de universidad y centros educativos, agrupados por países.

FRANCIA

<p>Universidad. <i>Langues Étrangères Appliquées (LEA)</i></p> <p>1/ <i>Université Gustave Eiffel. Licence langues étrangères appliquées</i> https://lcs.univ-gustave-eiffel.fr/formations/licences/licence-lea-langues-etrangeres-appliquees</p> <p>2/ <i>Université catholique de Lille. Licence LEA (anglais/español)</i> https://www.flsh.fr/formations-universitaires/licences/lea/</p> <p>3/ <i>Université de Toulon Langues Étrangères Appliquées parcours : Anglais-espagnol ou Anglais-italien</i> https://www.univ-tln.fr/Licence-Langues-Etrangeres-Appliquees-LEA-Parcours-anglais-espagnol.html</p>
<p>Universidad. Turismo</p> <p>1/ <i>Université d'Angers</i> https://formations.univ-angers.fr/fr/offre-de-formation/licence-lmd-LILMD/sciences-humaines-et-sociales-SHS/licence-tourisme-KX4MKBOO.html?search-keywords=tourisme</p> <p>2/ <i>Université de Toulouse 2 Jean Jaurès</i> https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/licence-ingenierie-hoteliere-et-de-restauration-ihp</p> <p>3/ <i>Université Côte d'Azur</i> https://univ-cotedazur.fr/formation/offre-de-formation/licence-3-economie-et-management-du-tourisme-1#programme</p>
<p>Escuelas de Hostelería y Turismo. <i>Brevet de Technicien Supérieur Tourisme (BTS) y Bachelor Tourisme et hôtellerie</i></p> <p>1/ <i>ESG Tourisme</i> https://www.esg-tourisme.com/programmes/bts-tourisme</p> <p>2/ <i>Lycée Collège Peyramale St-Joseph</i> http://www.peyramale-stjoseph.com/bts-tourisme</p> <p>3/ <i>École Supérieure de Commerce et de Management</i> https://www.esup.fr/</p>
<p>Portales de estudios</p> <p>1/ <i>Groupe Studyrama</i> https://www.studyrama.com/</p> <p>2/ <i>Dimensions BTS</i> https://www.dimension-bts.com/bts-tourisme/306</p>

ITALIA

Universidad. Turismo
1/ <i>Università della Calabria</i> https://www.unical.it/storage/cds/6499/activities/77808/
2/ <i>Università degli Studi di Palermo</i> https://www.unipa.it/dipartimenti/seas/cds/scienzedelturismo2112
3/ <i>Università de Catania</i> http://www.disfor.unict.it/corsi/l-15-st/insegnamenti/?cod=18685
Universidad. Mediación
1/ <i>Università de Verona</i> https://www.corsi.univr.it/?ent=cs&id=343&menu=Studiare&tab=Insegnamenti&cu=1058&lang=en
Escuela secundaria. <i>Scuola superiore di secondo grado</i> . Especialidad: turismo
1/ <i>Istituto Statale istruzione secondaria superiore "Francesco Da Collo" (Conegliano, Treviso)</i> https://www.istitutodacollo.it/offerta-formativa/indirizzi-di-studio

PORTUGAL

Universidad. <i>Licenciado em Turismo</i>
1/ <i>Universidade de Évora. Licenciatura Turismo</i> https://www.uevora.pt/estudar/cursos/licenciaturas?curso=2604
2/ <i>Universidade Portucalense (Porto)</i> https://www.upt.pt/inicio/departamentos/departamento-de-turismo-patrimonio-e-cultura/cursos-dtpccursos-dtpc/licenciatura-em-turismo/
3/ <i>Universidade Lusófona</i> https://www.ulusofona.pt/licenciaturas/turismo
4/ <i>Universidade do Algarve</i> https://www.ualg.pt/curso/1416
5/ <i>European Business School</i> https://www.isag.pt/isag/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=169 - <i>Plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Turismo do ISAG</i> — Instituto Superior de Administração e Gestão (18 de setembro 2020, Diário da República, 2.ª série, nº183) https://dre.pt/dre/detalhe/aviso/14344-2020-143189472
Escuelas secundarias
<i>Escolas de Turismo y Hoteleira de Portugal</i> https://escolas.turismodeportugal.pt/escola/estoril/

BRASIL

Universidad. Turismo
1/ <i>Faculdade de Tecnologia de São Paulo</i> http://www.fatecsp.br/paginas/proj_ped_gtur.pdf
2/ <i>Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca</i> <i>Curso de Tecnologia em gestão de turismo</i> http://www.cefet-rj.br/index.php/curso-superior-de-tecnologia-em-gestao-de-turismo (<i>Bacharelado em Turismo</i>) http://www.cefet-rj.br/index.php/bacharelado-turismo-petropolis
Universidad. <i>Lenguas Aplicadas</i>
1/ <i>Universidade Federal da Paraíba, (UFPB3)</i> https://www.ufpb.br/a-ci/contents/paginas/campi/campus-
2/ <i>Centro Federal de Educação tecnológica Celso Suckow da Fonseca</i> <i>Línguas estrangeiras aplicadas às negociações internacionais-LEANIs</i> http://www.cefet-rj.br/index.php
Estudios secundarios
1/ <i>Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca</i> <i>Curso Técnico em Eventos</i> http://www.cefet-rj.br/index.php/curso-tecnico-de-turismo-e-entretenimento

ESTADOS UNIDOS

<p>Universidad. Turismo</p> <p>1/ <i>The University of Tennessee Knoxville. Bachelor of Science. In Hospitality, and Tourism Management</i> https://www.bachelorstudies.com/B.S.-In-Hospitality-and-Tourism-Management/USA/The-University-of-Tennessee-Knoxville/</p> <p>2/ <i>New Mexico State University. Bachelor of Science degree in Hotel, Restaurant and Tourism Management</i> https://www.bachelorstudies.com/Bachelor-of-Science-Hotel-Restaurant-and-Tourism-Management/USA/New-Mexico-State-University/</p> <p>3/ <i>Florida International University Bachelor of Science in Hospitality Management.</i> https://www.bachelorstudies.com/Bachelor-of-Science-in-Hospitality-Management/USA/Florida-International-University/</p>
<p>Universidad. Lenguas Aplicadas. Certificados</p> <p>1/ <i>University of Central Florida:</i> <i>Spanish for Tourism Certificate (15 créditos)</i> https://mll.cah.ucf.edu/program/spanish-for-tourism</p> <p>2/ <i>North Carolina State University. Department of Foreign Languages and Literatures</i> https://mll.cah.ucf.edu/programs/</p> <p>3/ <i>York College / CUNY</i> <i>Spanish For Professional Purposes (Certificate Program)</i> https://www.york.cuny.edu/produce-and-print/contents/bulletin/school-of-arts-and-sciences/foreign-languages-esl-and-humanities/spanish-for-professional-purposes-certificate-program</p>

El análisis de necesidades y la auditoría lingüístico-formativa en la enseñanza del español para usos profesionales

L'analyse des besoins et l'audit linguistique-formatif dans l'enseignement de l'espagnol sur objectif professionnel

Needs analysis and linguistic-formative audit in Spanish for professional purposes

Antonio RIUTORT-CÁNOVAS

Universidad Católica Fujen, Taiwán

090207@mail.fju.edu.tw

Resumen. ¿Hasta qué punto lo que hacemos en el aula de español para fines específicos realmente capacita a nuestros alumnos para comunicarse en las situaciones profesionales para las que los preparamos? La forma de responder a este interrogante pasa por realizar lo que denominamos una auditoría lingüístico-formativa. Esta constituye un procedimiento de revisión periódica y sistemática de los procesos de formación lingüística según criterios externos y objetivos, resultando esto en la identificación del grado de ajuste o desajuste entre lo que hacemos en el aula y lo que deberíamos idealmente hacer. En este artículo vamos a explicar brevemente en qué consiste una auditoría lingüístico-formativa; alentar a su realización, señalando para ello sus beneficios potenciales, así como sus dificultades inherentes; y ofrecer opciones y sugerencias de implementación.

Palabras clave: análisis de necesidades, auditoría lingüístico-formativa, didáctica de lenguas extranjeras, enseñanza-aprendizaje, español para usos profesionales

Résumé. Dans quelle mesure ce que nous faisons en classe permet à nos élèves de communiquer dans les situations professionnelles pour lesquelles nous les préparons ? La manière de répondre à cette question est de réaliser ce que nous appelons un audit linguistique-formatif. Il s'agit d'une procédure d'examen périodique et systématique des processus de formation linguistique selon des critères externes et objectifs, aboutissant à l'identification du degré d'adéquation ou d'inadéquation entre ce que nous faisons en classe et ce que nous devrions idéalement faire. Dans cet article, nous allons expliquer brièvement en quoi consiste un audit linguistique-formatif ; encourager sa réalisation, en soulignant ses avantages potentiels, ainsi que ses difficultés inhérentes ; et proposer des options de mise en œuvre et des suggestions.

Mots-clés : analyse des besoins, audit linguistique-formatif, didactique des langues étrangères, enseignement-apprentissage, espagnol sur objectif professionnel

Abstract. To what extent does what we do in the classroom really enable our students to communicate in the professional situations for which we prepare them? The way to answer this question is to conduct what we call a language-training audit. This audit is a procedure of periodic and systematic examination of language training processes according to external and objective criteria, leading to the identification of the degree of adequacy or inadequacy between what we do in the classroom and what we should ideally do. In this article, we will briefly explain the content of a language-training audit; encourage its implementation by highlighting its potential benefit, as well as its inherent difficulties; before concluding with options for implementation and suggestions.

Keywords: foreign language didactics, language-training audit, needs analysis, Spanish for professional purposes, teaching-learning

1. INTRODUCCIÓN

Como docentes de cursos específicos, algunas preguntas pueden provocar vértigo, o como mínimo un leve escalofrío, al formularse. Una de ellas es: ¿Resulta útil para mis alumnos lo que les enseño? Y sin embargo, en el fondo de este interrogante subyace la esencia y el sentido de lo que hacemos: ofrecer contenidos competenciales relevantes para que aquellos puedan comunicarse en español y, por medio de este, cumplir con las tareas exigidas por su cargo

profesional. Triunfamos si lo logramos; fracasamos si no. Presuponiendo nuestro compromiso con la docencia, se supone que todos deseamos dar lo mejor a nuestros estudiantes, por lo que deberíamos no solo afrontar el interrogante, sino lo que es más importante, hallar la forma de darle respuesta. En este orden de cosas, el presente artículo pretende ofrecer un marco teórico y una orientación metodológica a una práctica que aquí denominamos “auditoría lingüístico-formativa” (AL-F). Esta constituye la forma que tenemos de averiguar hasta qué punto nuestro currículo se desvía o se aproxima a las necesidades comunicativas profesionales y reales de nuestros estudiantes.

La realidad es la evaluadora más estricta y la única a la que podemos apelar en un contexto educativo que pretende capacitar para la comunicación en el ámbito laboral, el cual nos impone unas necesidades específicas a las que nos debemos. La auditoría nos obligará a reexaminar la realidad del trabajo y de uso de la lengua meta para obtener los datos con los cuales mejorar nuestros currículos, e ir poco a poco puliendo nuestros cursos para hacerlos cada vez más relevantes y significativos. Esta práctica, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, no se ha formalizado ni tratado sistemáticamente, por lo que solo contamos con casos prácticos, en los que nos basamos y con los que ejemplificaremos nuestra aportación. Todos ellos, incluidos los nuestros, muestran cómo docentes convertidos en investigadores se cuestionan de alguna forma la validez de lo que hacen en el aula, y cómo recurren a las técnicas típicas del análisis de necesidades para averiguarlo. Auditar implica salir de la zona de confort que supone pensar que el análisis de necesidades inicial es suficiente o del simple autoconvencimiento de que nuestros cursos son perfectos.

Por cuestiones de espacio, y porque exige una forma más compleja y exigente de auditar, acotaremos el objeto de este artículo a la enseñanza superior (universidades, formación profesional y escuelas de negocios), dejando aparte las academias privadas y la formación en empresas. Empezaremos ofreciendo una descripción teórica sobre qué es una AL-F, con el deseo de que entendiendo su sentido, movamos también a su realización. Posteriormente, abordaremos las cuestiones prácticas esenciales, con especial atención a describir las técnicas disponibles al alcance de docentes, investigadores y responsables educativos. Al hacerlo, incidiremos en sus ventajas y desventajas, y en cómo podemos minimizar estas últimas. Esperamos, como objetivo último, dar una mayor visibilidad a una práctica que repercutiría en la mejora de nuestros cursos.

2. APUNTES TEÓRICOS DE LA AUDITORÍA LINGÜÍSTICO-FORMATIVA

Cuando usamos el término “análisis de necesidades”, lo hacemos como hiperónimo bajo el cual incluimos una multiplicidad de modalidades de análisis. Estas pueden clasificarse según varios criterios, siendo el temporal y el de la finalidad los más comunes. De esta forma, aplicando el criterio tiempo distinguimos entre estudios de necesidades antes del curso (inicial), durante el curso (en paralelo) y después del curso (posterior); aplicando el segundo, la finalidad, identificamos los análisis destinados al diseño de un programa formativo (construccionistas) y los que buscan su mejora (revisionistas) (Riutort Cánovas, 2018). Lo que entendemos aquí por “auditoría lingüístico-formativa” (AL-F) incluiría los análisis revisionistas en paralelo y posterior al curso, ambos con un deseo de mejora curricular.

Mientras que los análisis iniciales con carácter programativo han acaparado gran parte del interés por parte de docentes e investigadores, las auditorías revisionistas no han tenido tanto éxito, quizás debido a que, al menos en el ámbito del español para fines específicos (EFE), han sido escasos los casos prácticos publicados. Sin embargo, como trataremos de argumentar más adelante, la relevancia de dichas auditorías es tan destacable que como la de los análisis programativos. Si estos últimos nos aportan datos con los cuales diseñar el currículo, la AL-F permite realizar ulteriores modificaciones que recalibren, reajusten o reorienten el currículo para

hacerlo más certero en su intento por ajustarse a la situación comunicativa meta. En esencia, lo que se busca al auditar un curso es identificar y reparar los errores en el análisis inicial, así como completar las lagunas que este dejó, de cara a realizar las modificaciones pertinentes de mejora durante el transcurso del curso o una vez finalizado este, y de cara a futuras ediciones. Así pues, la AL-F, con su carácter revisionista, resulta la continuidad de una práctica que se inicia en la fase preparatoria, y que con sus intervenciones en paralelo y posteriores, completa el proceso de análisis de necesidades. Podríamos decir que se trata de un “reanálisis”; de un cuestionamiento de los análisis previos.

Como docentes, no cabe duda de que debemos sentirnos satisfechos de realizar un análisis inicial. No obstante, este puede adolecer de imperfecciones que hagan necesaria su revisión:

- Las necesidades cambian durante el desarrollo del curso y con los años. Los cargos profesionales y la comunicación en la empresa evolucionan a una velocidad que hacen que las demandas competenciales profesionales se vayan quedando obsoletas, haciendo necesaria su revisión y actualización.
- Resulta casi inevitable que existan deficiencias o limitaciones en su planteamiento metodológico. Como investigación científica que pretende desvelar un aspecto de la realidad, un análisis de necesidades debería satisfacer unos requisitos básicos:
 - De validez. Cualquier análisis inicial deja aspectos de la situación meta por estudiar y, en ocasiones, los que se incluyeron no eran lo suficientemente relevantes o se observaron superficialmente.
 - De fiabilidad. Los instrumentos de recogida de datos pudieron no ser los más adecuados o estaban mal diseñados; quizás la muestra era demasiado pequeña o poco representativa; o tal vez no hubo triangulación.

Revisar el curso implica revisar el análisis inicial. Revisar el análisis inicial implica revisar el curso. Tal es la entidad de la fase preparatoria, que, si incurrimos en deficiencias, es inevitable que el currículo también las posea. Tales deficiencias no siempre suponen la corrección de fallos de investigación. En ocasiones se trata de cubrir un margen de mejora, por ejemplo, identificando nuevas necesidades o entendiéndolas mejor. Bien sea porque buscamos la excelencia de nuestro currículo, bien sea porque queremos asegurarnos de su validez y fiabilidad, nada exime de la obligación deontológica de auditar en un momento u otro. Ni tan siquiera el hecho de que nuestros alumnos superen todas las evaluaciones que les presentamos nos libraría de ello, pues si los objetivos del curso están desviados, dichas pruebas evaluativas no resultan válidas.

Así pues, la AL-F mira al pasado para mejorar el futuro, aspirando no a construir, sino más bien a reformar, reajustar, revisar, recalibrar o reorientar un curso. A grandes rasgos, su finalidad es detectar si el currículo del centro se encamina en la buena dirección para alcanzar la competencia comunicativa meta requerida por los graduados para enfrentarse a las exigencias comunicativas que hallarán tras incorporarse al mundo laboral. En otras palabras: si los contenidos del curso son coherentes con las demandas de la práctica profesional comunicativa de la situación meta. El fin último es generar una nueva respuesta educativa, bien en forma de modificación, bien en forma de creación de nuevos cursos que mejoren la formación y tiendan puentes entre el mundo académico y el profesional. Todo ello, en último término, de cara a aumentar las opciones de empleabilidad de los egresados.

Con todo esto, podríamos ofrecer la siguiente definición operativa de AL-F: cualquier iniciativa de revisión, en paralelo o posterior a un curso, emprendida por un docente o una institución educativa con la intención de identificar debilidades y fortalezas en un curso de lenguas para fines específicos (LFE).

En el contexto en el que operamos, la auditoría revisionista parte de algunos interrogantes a los que pretende dar respuesta:

- ¿Se están enseñando los contenidos necesarios según los requisitos comunicativos que el mercado laboral meta demanda a los trabajadores? En caso negativo, ¿de qué contenidos se puede prescindir y qué contenidos deberían ser incorporados?
- ¿Están adquiriendo los aprendientes el nivel adecuado de competencia comunicativa en comparación con el que exigen los contratantes?
- ¿Se está aplicando una forma de enseñanza que favorezca la adquisición de los objetivos del curso?
- En general, ¿qué puedo hacer para que mis cursos sean más eficaces?

Por su carácter revisionista y su deseo de mejora, la AL-F comparte principios esenciales con la auditoría formativa, tal y como la describen Candau (1985) y Le Boterf, *et al.* (1985):

[...] une démarche objective indépendante et inductive d'observation, d'analyse, d'évaluation, et de recommandation reposant sur une méthodologie et utilisant des techniques permettant, par rapport à des référentiels explicites, d'identifier, dans une première étape, les points forts [...]. Ceci conduit à diagnostiquer les causes des problèmes décelés, et à en évaluer l'importance et enfin aboutir à la formulation de recommandations ou propositions d'action [...] (1985 : 51).⁶⁸

[...] l'audit est un examen systématique, à partir de critères explicites, d'un système de formation (plan, action, dispositif), de ses résultats et de ses effets, afin d'identifier les problèmes qui se posent et de prendre les décisions appropriées à leur résolution [...] (1985 : 25).⁶⁹

Habiendo presentado a grandes rasgos los elementos definatorios, señalemos a continuación algunas características que nos permitan entender mejor una auditoría de interés para nosotros:

- No evalúa en términos categóricos de “bueno” y “malo”, sino que identifica debilidades y fortalezas, además de identificar su causa y sugerir recomendaciones. Tales recomendaciones exigen un compromiso de aplicación por parte de los responsables académicos (profesores, jefes de estudios, administrados, funcionarios, etc.), los cuales llevarán a cabo los cambios que consideren oportunos.
- Constituye un análisis metódico y sistemático que aspira a garantizar la validez y la fiabilidad de las conclusiones. Por ello mismo, se basa en criterios explícitos, objetivos y externos, y en datos cuantificables. Así mismo, es receptiva a las opiniones y sugerencias de los usuarios y beneficiarios de la lengua meta (alumnos, exalumnos, trabajadores, contratantes, etc.).
- Posee un carácter multi-instrumental, pues los datos se recogen por medio de diferentes técnicas y proceden de fuentes de información diversas.
- Es aplicable a diferentes niveles de análisis, por lo que resulta de utilidad para el docente que desea mejorar sus propios cursos; para una institución educativa comprometida con la

⁶⁸ Nuestra traducción: “[...] un enfoque objetivo independiente e inductivo de observación, análisis, evaluación y recomendación basado en una metodología y que utiliza técnicas que permiten, en relación con referencias explícitas, identificar, en una primera etapa, los puntos fuertes [...]. Esto lleva a diagnosticar las causas de los problemas detectados, así como a valorar su importancia y finalmente conducir a la formulación de recomendaciones o propuestas de actuación”.

⁶⁹ Nuestra traducción: “[...] la auditoría es un examen sistemático, basado en criterios explícitos, de un sistema de formación (plan, acción, dispositivo), de sus resultados y de sus efectos, con el fin de identificar los problemas que se plantean y tomar decisiones adecuadas a su resolución”.

calidad de su oferta educativa; y para las administraciones públicas responsables de la política lingüística de un territorio.

El primero de los rasgos enumerados requiere una aclaración, ya que afecta también a la cuestión denominativa. Una auditoría constituye una práctica a medio camino entre el análisis y la evaluación. Mientras que el primero se limita a describir el estado de un fenómeno, el segundo se pronuncia en términos absolutos sobre el curso (curso bueno frente a curso malo). Sin embargo, auditar va más allá de la mera descripción, pero sin expresarse en forma de conclusiones categóricas. Más bien, aspira a identificar áreas de mejora, en forma de debilidades y fortalezas, sin entrar a valorar o cuantificar la calidad del programa formativo. Es por este motivo que no queremos hablar de “evaluación curricular”, aunque en esencia estemos refiriéndonos a prácticas muy cercanas. Consideramos que “evaluar” conduce a una posible malinterpretación, al mismo tiempo que “curricular” supone lidiar con un término cuya definición no resulta fácil y da lugar a numerosas confusiones. El uso de “auditar” y “auditoría” nos permitiría encarar esta práctica con una mirada más fresca, libre de posibles preconcepciones.

Por lo que se refiere a los adjetivos “lingüístico-formativa”, su selección se debe al siguiente motivo. En el ámbito de la empresa existen dos prácticas denominadas “auditoría formativa” y “auditoría lingüística». La primera se enmarca en los cursos de formación que las empresas organizan para sus empleados, normalmente con la finalidad de aumentar o actualizar sus competencias profesionales. Estos cursos, que normalmente son responsabilidad del departamento de Recursos Humanos, suponen una inversión considerable, por lo que la misma empresa se halla interesada en saber si son útiles o no. Así, para averiguarlo, se decide auditarlos (Pineda Herrero, 2000). Por otro lado, la auditoría lingüística es definida como el estudio sistemático de las capacidades lingüísticas de una empresa, lo cual incluiría medir la fortaleza de cuestiones tales como la página web corporativa multilingüe, el uso que se hace de traductores e intérpretes y, por supuesto, la competencia comunicativa en lengua extranjera de los trabajadores (Reeves y Wright, 1996). Dicho, esto nos sentimos muy cómodos al denominar a la auditoría de los cursos de LFE “lingüístico-formativa”, ya que consideramos que lo que hacemos es capacitar a nuestros alumnos para el trabajo, dotándolos de competencias profesionales, al mismo tiempo que, por extensión, intervenimos en la mejora de las habilidades lingüísticas de la empresa. Es cierto que los estudiantes pueden hallarse en plena formación superior, pero nuestro objetivo hacia ellos es la capacitación profesional, y de esta forma queremos incidir en la dimensión profesional de nuestros cursos.

Como se está viendo, la AL-F forma parte de una revisión constante de los cursos de LFE de centros de educación superior con la finalidad de ir mejorándolos progresivamente y de acomodarlos a los cambios que surgen en las exigencias comunicativas de las empresas y en los estilos de aprendizaje. En este sentido, son los mismos centros los que deberían asumir la responsabilidad de autoevaluar las fortalezas y debilidades de los medios y esfuerzos que están implementando para lograr que sus estudiantes alcancen un nivel adecuado de competencia comunicativa profesional, además de mantenerse atentos a los cambios en el mundo laboral (Cooper, 1998; Qian, 2009). Nos atreveríamos a decir que muchos de los problemas de los programas formativos específicos se deben a que no han sido revisados sistemática y periódicamente. En nuestra opinión, la auditoría debería constituir un elemento más del currículo, donde su función primordial sea aportar calidad a los componentes de este.

3. DIMENSIÓN PRÁCTICA DE LA AUDITORÍA LINGÜÍSTICO-FORMATIVA

Abramos la parte práctica con un ejemplo personal. En el año 2012 pasamos a ocuparnos de un curso universitario de español de los negocios. Nuestra primera intervención fue realizar un análisis de necesidades muy básico, el cual fuimos ampliando en los años sucesivos, hasta

configurar una serie de conclusiones sobre cuáles deberían ser los contenidos curriculares relevantes para los futuros egresados al incorporarse, fundamentalmente, a empresas de comercio internacional. Cuatro años más tarde decidimos emprender una auditoría consistente, entre otros métodos, en interrogar a los exalumnos sobre la utilidad del curso una vez incorporados al mercado laboral (Riutort Cánovas, 2017). La intención ahora era doble: en primer lugar, seguir ampliando las conclusiones sobre la comunicación en la situación meta; en segundo lugar, revisar el valor de todo el conocimiento que sobre esta habíamos acumulado. Así pues, emprendimos una investigación que, finalmente, nos permitió ampliar y mejorar algunos aspectos.

En nuestro caso, el detonante fue la curiosidad: por saber más y por testar la validez de lo que creíamos que sabíamos. Nos adscribíamos así a una de las causas más comunes que suelen impulsar a la revisión: una actitud proactiva deseosa de actualizar el curso ante los cambios en el mundo laboral y de desvelar la existencia de lagunas ocultas en la competencia comunicativa de los graduados. Sin embargo, en otras ocasiones el origen es más bien reactivo: la identificación de problemas manifiestos o, simplemente, la sospecha de que algo no acaba de funcionar bien (ver, por ejemplo, Boshier y Smalkoski, 2002; Gao, 2007; Hou, 2013; Beaulieu, 2017; Cheng y Uyen, 2020). Diamond resume algunas causas comunes que dan origen a la revisión sistemática del currículo de un centro de educación superior: existe retroalimentación negativa proveniente de los alumnos; se perciben cambios en su actitud ⁷⁰; alcanzan un nivel de competencia comunicativa inferior al establecido en el currículo; hay indicios de que el curso se ha quedado obsoleto; existen quejas de las empresas hacia el nivel de competencia comunicativa de los egresados; existe una caída en el número de matriculaciones; los docentes sufren hastío tras años impartiendo los mismos contenidos (1989: 21-22).

Dada su magnitud, una auditoría revisionista debería ir precedida de una doble reflexión sobre su viabilidad práctica (recursos temporales, humanos y económicos necesarios) y actitudinal (disposición a implementar los cambios sugeridos). Esto es así porque la decisión de evaluar un curso no es baladí. En primer lugar, porque el proceso puede ser arduo y costoso, y, en segundo lugar, porque los cambios sugeridos podrían modificar la carrera profesional de los docentes a quienes afectasen tales cambios ⁷¹. Por ello, antes de embarcarse es importante decidir racionalmente si se está dispuesto a emprender el viaje. Las siguientes cuestiones pueden asistir a la hora de tomar tal decisión:

- ¿Hay motivos de peso para auditar? ¿Se ha identificado algún problema que lo justifique?
- ¿Se cuenta con el apoyo interno necesario? ¿O, por el contrario, solo algunos miembros están dispuestos a colaborar en la recopilación de datos y en la implementación de los cambios?
- ¿Se dispone de los recursos necesarios ⁷²?
- ¿Es necesario apoyo externo? En caso afirmativo, ¿se puede contar con él?
- ¿Cómo se recibirá el proyecto por parte de otros agentes relacionados directa o indirectamente con la institución? ⁷³ ¿Cuán importante es el proyecto para ellos?

⁷⁰ Por ejemplo, bajada de la motivación, del nivel de asistencia a clase o de la participación.

⁷¹ Por ejemplo, en el caso en el cual un centro de educación superior llega a la conclusión de que se requiere incorporar al currículo un curso de LFE. Surgirá, por ello, la necesidad de que algún profesor quiera y pueda hacerse cargo de él. En el caso contrario, podría suceder que la auditoría recomendase eliminar un curso debido a su irrelevancia, despertando así la posible reticencia del profesor que lo esté impartiendo.

⁷² Diamond (1989) señala que muchos de los proyectos de mejora curricular en universidades despiertan el entusiasmo inicial, pero acaban en el cajón por problemas prácticos.

⁷³ Diamond (1989) también advierte de que las reticencias son fruto de la personalidad, es decir, del hecho de que algunas personas perciben el cambio más como una amenaza que como una oportunidad de mejora. Por eso, consideramos que los docentes que ejercen en culturas con alto nivel de intolerancia a la

Otro aspecto que consideramos relevante mencionar en la propuesta de Diamond (1989) es el referido a las condiciones que favorecen el diseño y mejora de los cursos. De todas ellas, destacamos las siguientes:

- El personal debería tener implicación y algún tipo de responsabilidad durante el proceso ⁷⁴.
- Las instancias superiores del centro deberían apoyar el proceso con los medios necesarios.
- Los responsables deberían establecer prioridades y distribuir los fondos en consonancia.
- También deberían ser conscientes de las capacidades, intereses y prioridades del alumnado ⁷⁵.
- Es preciso poseer un buen conocimiento del contexto académico, social y cultural ⁷⁶.

En cuanto al modo operativo de una AL-F, esta atraviesa una serie de etapas:

- A. Toma de conciencia de la competencia comunicativa meta y de los objetivos del curso. Se refiere al qué enseño en la actualidad. Esta percepción puede ser más o menos precisa, ya que algunos auditores pueden conformarse con albergar en su mente una perspectiva más o menos general de tales contenidos, mientras que otros pueden disponer de documentos detallados sobre la secuenciación y contenidos generales y específicos.
- B. Creación del estándar de comparación, que es aquel que se usará como referencia (qué debería enseñar) para medir el grado de desviación del currículo. Para ello habrá que recopilar alguno de los siguientes datos (idealmente de los dos):
 - Descripción de la situación meta, bien sea en un primer análisis, bien en un segundo o sucesivo. Se refiere al qué debería enseñar y corresponde a un análisis de la situación meta.
 - Descripción del desempeño comunicativo profesional de mis (ex)alumnos en la situación meta, para identificar debilidades y fortalezas en su competencia comunicativa.
- C. Comparación de [A] con [B.I.] y/o [B.II.], para extraer conclusiones sobre qué grado de desviación sufre mi curso, fruto del alejamiento entre lo que enseño y lo que debería enseñar. En otras palabras: debilidades y fortalezas del curso, fundamentalmente, en cuanto a objetivos y metodología.
- D. Creación de una respuesta reparadora que minimice debilidades y maximice fortalezas.

En el caso de [B.I.], la auditoría se produce cuando se comparan los objetivos y la competencia comunicativa que inicialmente se eligió para el curso, con lo que la situación meta demanda. En nuestro estudio antes mencionado, se identificó recibir visitas de empresas como una habilidad comunicativa profesional descuidada en nuestro currículo. Sin embargo, la información recopilada también sirve para confirmar decisiones iniciales. Por ejemplo, nosotros corroboramos la falta de relevancia del fax como forma de comunicación.

Qué debería enseñar - Qué enseño = Qué me falta por enseñar

incertidumbre deberán hacer un esfuerzo añadido a la hora de explicar bien a los demás agentes cuáles son los motivos e implicaciones de la auditoría.

⁷⁴ El autor habla de implicación y apropiación (*ownership*), en el sentido de que los agentes deben sentirse involucrados y útiles, hasta llegar a hacerlo suyo. Además, es importante que tengan la seguridad de que los resultados serán tenidos en cuenta y no acabarán en un cajón.

⁷⁵ Se refiere fundamentalmente a cómo acogerán los alumnos el cambio.

⁷⁶ Algo que consideramos necesario en el caso de aquellos docentes que ejercen en culturas muy diferentes a las suyas, pues lo que puede ser positivamente valorado en una no tiene por qué serlo en otra.

El paso [B.II.] puede resultar menos intuitivo y merece, por ello, una aclaración. Aquí se compara la competencia comunicativa exigida en la situación meta, de un lado, con la competencia comunicativa que exhiben los (ex)alumnos, del otro, para identificar así desajustes, que serían fruto de algún defecto en el currículo. En este último caso hablaríamos de un análisis de carencias. Por ejemplo, si percibo que los sujetos analizados deben expresarse cortés y formalmente, pero no dominan bien las técnicas pragmáticas y el ustedeo, podría preguntarme si se debe a una ausencia en los objetivos del curso, a un tratamiento superfluo o a una mala elección de la metodología para su enseñanza. Lo mismo podría suceder si percibo que entre mis (ex)alumnos aparecen manifestaciones de que algunas habilidades relevantes para ellos no se incluyeron en el programa.

Qué enseño - Qué no dominan mis exalumnos = Qué debo mejorar
 Qué enseño - Qué dominan mis exalumnos = Qué decidí acertadamente

Para cerrar este apartado, enumeramos los tres tipos de AL-F según el tipo de dato recabado:

- AL-F directa. Se examinan las capacidades comunicativas de los (ex)alumnos en calidad de trabajadores (beneficiarios directos). Ellos van a ofrecer datos sobre la utilidad de los programas de LFE que toman o tomaron, y que ahora se revisan. El criterio o constructo de referencia con el que se van a medir los cursos es, por tanto, una descripción de sus contextos comunicativos y de sus capacidades comunicativas reales y actuales.
- AL-F indirecta. Ante la dificultad de acceder a los (ex)alumnos en calidad de trabajadores como informantes, se recurre alternativamente a otras fuentes a partir de las cuales configurar el estándar de referencia: ofertas de empleo, contratantes, clientes, descripción de perfiles profesionales, interlocutores, bibliografía, expertos, etc. Por ello, el criterio de referencia lo constituye una descripción de las capacidades comunicativas y contextos comunicativos virtuales y abstractos que terceras personas poseen (beneficiarios indirectos).
- AL-F mixta. Se trata de una combinación de ambas: complementando la información directa proveniente de los (ex)alumnos con fuentes de información indirectas.

4. TÉCNICAS DE AUDITORÍA

El docente o responsable académico que decida emprender una auditoría dispone de nueve opciones no excluyentes entre sí:

- Realización de un primer análisis de necesidades;
- Revisión y ampliación del análisis de necesidades inicial;
- El estudio de ofertas de empleo;
- Examen de la satisfacción de los contratantes;
- Adopción de un cuaderno de notas y diario de clase;
- Plantilla de autoevaluación competencial;
- Análisis del desempeño comunicativo u observación participativa;
- Sistema de seguimiento de egresados;
- Examen de la satisfacción de los interlocutores;
- Cuestionario y entrevista a exalumnos.

4.1. Realización de un primer análisis de necesidades

Resulta la opción prioritaria en aquellos casos en los que el programa formativo se fundamentó sobre la intuición, la imposición, la urgencia o las restricciones, las cuales privaron de un análisis de necesidades fundacional, lo que finalmente se tradujo en la adopción sin criterio empírico de

un manual. Este acaba por convertirse en el currículo, es decir, es el propio libro de texto el que impone metodología, objetivos y contenidos. Dado que estos pueden resultar irrelevantes, se hace necesario en algún momento testar su validez. Esto solo puede hacerse comparándolo con los resultados de un primer análisis que se convierta en el criterio de referencia que determine cuánto se desvía el manual de los objetivos significativos para la situación meta. Para realizarlo existen numerosas opciones y tipos de investigación, las cuales podrían agruparse, entre otros criterios, en función de la fuente de información:

- Especialistas y académicos
- Informantes del sector público
- Análisis de fuentes escritas y de muestras de lengua
- Otros informantes

4.2. Revisión y ampliación del análisis de necesidades inicial

El desarrollo del EFE y la capacitación docente ha hecho que el análisis de necesidades inicial sea una práctica cada vez más común y extendida. Esta, en tanto investigación, debe satisfacer unos requisitos de validez y de fiabilidad que aseguren que los datos recabados ofrecen conclusiones pertinentes y significativas. Ahora bien, es inevitable que un análisis inicial adolezca de limitaciones de algún tipo. Solo las restricciones temporales ya dificultan un examen profundo de la situación meta. Pero hay más: falta de recursos económicos, humanos y materiales, así como la dificultad de acceder a las fuentes de información relevantes que nos proporcionen los datos necesarios. La validez puede verse mermada, pues, por un estudio parcial de la situación meta, lo que desemboca en un currículo con debilidades que precisan identificarse recurriendo a ulteriores análisis.

En lo que se refiere a la fiabilidad, entendida esta como la cualidad de los datos recabados de reflejar fielmente la realidad, los problemas pueden provenir de un mal planteamiento metodológico de la investigación. Según los casos prácticos que hemos revisado, se pueden identificar, entre otras, las siguientes deficiencias metodológicas: un retorno bajo de cuestionarios, falta de triangulación, muestras demasiado pequeñas, cuestionarios formados exclusivamente de respuestas cerradas, etc.⁷⁷. Por este motivo, es sumamente complejo obtener todos los datos deseados únicamente por medio de un único análisis. Esto requiere más, bien varias investigaciones a lo largo de los años.

Un segundo análisis resulta un momento ideal para explorar otros informantes, especialmente profesionales en activo y profesores de la disciplina fuente o de LE. Normalmente en estos momentos el profesor no sufre la presión temporal que sí acecha a todo análisis inicial por el inminente comienzo del curso y la urgencia de diseñarlo, con todo lo que esto implica⁷⁸.

⁷⁷ A todas ellas las hemos denominado “deficiencias” y no “errores” o “fallos», pues somos consciente de la dificultad inherente a este tipo de investigación, debida, fundamentalmente a la dificultad de acceso a las fuentes de información, bien sean los trabajadores en calidad de informantes, bien sea a muestras de lengua escritas u orales.

⁷⁸ Ejemplos de estudios que han mejorado sus currículos tras la consulta a profesionales en activo son los siguientes: Ibáñez, 1993; Pholsward, 1993; Crosling y Ward, 2002; Purpura y Graziano-King, 2004; Acedo Domínguez y Edwards Rokowski, 2005; Al-Khatib, 2005; Chew, 2005; Gao, 2007; Freihat y Al-Machzoomi, 2012; Wu, 2012; Evan, 2013; Hou, 2013; Aldohon, 2014; Chan, 2014; Pattanapichet y Chinokul, 2014; Beaulieu, 2017; Marjanovikj-Apostolovski, 2017; Riutort-Cánovas, 2017; y Cheng y Uyen, 2020. En cuanto al uso de docentes de la disciplina fuente como informantes, véase García Mayo y Núñez Antón, 1995; Daloğlu y Taş, 2007; Alfehaid, 2011; y Pattanapichet y Chinokul, 2014. Los siguientes trabajos han recurrido a entrevistas o cuestionarios con docentes de LE del mismo centro de trabajo que los investigadores: Ibáñez, 1993; Boshier y Smalkoski, 2002; Daloğlu y Taş, 2007; Gao, 2007; Alfehaid, 2011; Hou, 2013; y Pattanapichet y Chinokul, 2014.

4.3. El estudio de ofertas de empleo

Esta técnica puede usarse como instrumento para la revisión del análisis de necesidades inicial o como recurso independiente ⁷⁹. En términos coste-beneficio resulta de las más eficientes, y en esencia, consiste en recopilar durante un tiempo determinado aquellas ofertas en las que se solicita un candidato competente en ELE/EFE que encaja con el perfil del tipo de alumnado al que estamos formando. En otras palabras, el tipo de anuncio que podría interesarle a la hora de acceder al mercado laboral. Una vez localizadas, se vuelca la información relevante en una base de datos para su posterior procesamiento. En uno de nuestros estudios (Riutort Cánovas, 2014), por ejemplo, los siguientes datos conformaban parte de la estructura de los anuncios, y resultaron de interés para nosotros: datos del contratante; cargos más demandados; tareas del cargo; sector comercial y categoría profesional mayoritarios; experiencia profesional más demandada; acreditación de nivel de LE más demandada; nivel académico más demandado; nivel de español más demandado; competencia doble en inglés/LE y en español/LE; y titulación académica en el área de lenguas.

Es innegable que la información contenida en cada uno de estos apartados resulta de escasa utilidad si atendemos a la descripción de las necesidades comunicativas. Sin embargo, los datos son relevantes en otros ámbitos. Por ejemplo, contar con un listado de empresas contratantes de especialistas en español supuso para nuestras futuras investigaciones una gran ayuda a la hora de localizar y contactar a potenciales empleadores de nuestros graduados y a trabajadores usuarios del ELE. La sección “Tareas del cargo” nos aportó información sobre habilidades transversales a las que podríamos dar cabida en el currículo, así como material para confeccionar algunos de los interrogantes de un cuestionario que confeccionamos para ulteriores investigaciones, y el cual fue administrado a trabajadores en activo. Por su parte, la acreditación de nivel nos sirvió para dar la justa importancia al diploma DELE en la búsqueda de empleo. Y en general, todo lo relacionado con el nivel de competencia, la experiencia y la procedencia de los candidatos nos ha sido útil a la hora de lidiar con la motivación de los estudiantes, los cuales se cuestionan con frecuencia su incursión en el mundo de la empresa, dado su formación en Humanidades.

Si nosotros nos sentimos especialmente cómodos con esta técnica es porque es asumible en términos de recursos y poco invasiva. Recopilar los datos sólo requiere cierta disciplina diaria que no ocupa más de quince minutos, que es el tiempo de acceder a las páginas web de búsqueda de empleo, teclear alguna palabra clave (por ejemplo, español), seleccionar las ofertas, copiar la información pertinente y volcarla en la base de datos.

4.4. Examen de la satisfacción de los contratantes

Medir el nivel de satisfacción que los contratantes de especialistas en ELE poseen hacia el nivel de competencia y actuación de estos es una forma de análisis de carencias comunicativas profesionales ⁸⁰. Los empleadores son los beneficiarios de las capacidades lingüísticas de nuestros (ex)alumnos. Esto resulta al mismo tiempo en ventajas y desventajas, y ambas deben ser tenidas en cuenta por cuestiones metodológicas. En cuanto a la primera, los contratantes ofrecen una perspectiva diferente a la del propio trabajador, lo que permite complementar la de este. Así mismo, poseen una visión más completa de la empresa y pueden aportar datos que el trabajador puede desconocer, como, por ejemplo, *feedback* de los clientes y datos sobre los niveles de facturación. Según estudios revisados, las desventajas incluirían, entre otros hándicaps, los siguientes: los contratantes son reacios a aportar ciertas informaciones por cuestiones de privacidad; su nivel de exigencia hacia los trabajadores tiende a ser alto, por lo que suelen mostrar

⁷⁹ Kvam y Schewe, 1983; Drochner y Drochner-Kirchberg, 1987; ALLC, 1994; Grosse, 1998; Riutort Cánovas, 2015, 2017.

⁸⁰ Daloglu y Taş (2007) y Wu (2012).

un nivel de satisfacción insuficiente y poco realista, muchas veces fruto de la falta de empatía y comprensión hacia las dificultades inherentes a los cargos de sus empleados; se plantea un dilema ético: ¿hasta que punto hay que informar a un trabajador de que vamos a entrevistarnos con su superior para hablar del trabajo y desempeño de aquel?; y, por último, para que la investigación sea plenamente válida, los contratantes deberían ser aquellos de nuestros (ex)alumnos.

4.5. Adopción de un cuaderno de notas y diario de clase

Recurrir a un cuaderno de notas y a un diario de clase resulta la técnica más sencilla en términos prácticos, aunque su alcance sea limitado. Consiste fundamentalmente en el hábito de anotar en un cuaderno o en un diario de clase todas las informaciones relevantes con las que nos vayamos encontrando durante un curso académico, y que nos sirvan para realizar modificaciones posteriormente, cuando llegue el momento de preparar la siguiente edición. El tipo de información que puede ser de interés incluiría el *feedback* de los (ex)alumnos, en calidad de trabajadores en activo, sobre los requisitos competenciales que el mundo laboral les demanda; las necesidades que se van descubriendo, por ejemplo, leyendo fuentes bibliográficas o entrevistando a otros profesionales; y las experiencias de otros docentes en situaciones similares a la nuestra ⁸¹.

4.6. Plantilla de autoevaluación competencial

La autoevaluación competencial del trabajador se enmarca también en el ámbito del análisis de carencias, y una vez localizado a los informantes que desean contribuir a la investigación, supone una técnica poco costosa para el investigador. Nos referimos a la acción por la cual un trabajador autoevalúa su desempeño comunicativo, global o parcial, siguiendo para ello una plantilla de evaluación. De nuevo, idealmente este trabajador habrá sido uno de nuestros alumnos, lo que nos permitirá identificar deficiencias competenciales que, en el caso de ser recurrentes en otros informantes similares, nos pueden ofrecer pistas sobre qué aspectos del currículo mejorar.

Por lo que se refiere a las debilidades y fortalezas de esta técnica, cabe mencionar lo siguiente: supone una alternativa para aquellos casos en los que el propio investigador no tiene acceso a muestras de lenguas reales, bien sea en la forma de textos producidos por el trabajador, bien sea acceso a interacciones orales. Además, en el caso donde sí es posible acceder a ellas, ofrece un complemento muy valioso a la perspectiva del investigador, por ejemplo, desvelando la dimensión psicológica de la actuación. Por el contrario, su mayor problema radica, además de la inherente subjetividad de los datos, en su consumo de tiempo, el cual puede llegar a erosionar la validez de los datos. El investigador y los informantes deberán llegar a un acuerdo sobre la frecuencia de la plantilla. Esta puede completarse tras cada habilidad comunicativa profesional de interés (por ejemplo, tras cada presentación oral), o tras un determinado número de ellas. En este último caso se incrementa la abstracción y la generalización de los datos. Es igualmente posible que el objeto de análisis sea la competencia comunicativa en general, lo cual sacrifica la precisión de los datos.

4.7. Análisis del desempeño comunicativo u observación participativa

El análisis de interacciones orales reales y de muestras de lengua escritas debe verse como el complemento a la autoevaluación competencial y, por tanto, se enmarca también en el análisis de deficiencias ⁸². La mayor diferencia es, en este caso, que los datos los recaba el propio investigador. Para ello es altamente recomendable el uso de una plantilla de análisis que oriente la observación y, de alguna forma, ponga cierto orden en los datos. Dados los diferentes niveles

⁸¹ Tal vez por su naturaleza, y descontando nuestra propia experiencia, no hemos hallado ningún caso práctico publicado en el que se mencione esta técnica.

⁸² Boshier y Smalkoski, 2002; Purpura y Graziano-King, 2004; Gao, 2007; Evans, 2013; y Beaulieu, 2017.

de análisis del discurso, estos pueden ser apabullantes, por lo que se hace necesario seleccionar lo más relevante según nuestros intereses. Obvia decir que la grabación de las interacciones y la copia de los documentos escritos facilitan la labor. Ahora bien, esto no siempre resulta posible por motivos de confidencialidad.

4.8. Sistema de seguimiento de egresados

El sistema de seguimiento de egresados (*graduate student tracking system*) puede adoptar dos formas: una formal y ajena al investigador; otra informal y propia. En cuanto a la primera, y según la definición que manejan varias universidades, el propósito de los estudios de seguimiento de egresados es incorporar mejoras en los procesos de efectividad institucional de la universidad o institución de educación superior, a través de la recopilación y análisis de información sobre el desempeño profesional y personal de los egresados. Así pues, se recurre a los datos que el centro recopila, por lo que el investigador carece de poder para decidir el tipo de información. Solo cabe solicitarla y conformarse con lo que se le ofrece.

Como alternativa, y es lo que nosotros aconsejamos, el investigador puede confeccionar su propio sistema de seguimiento. Para ello es clave obtener una forma de contacto antes de la graduación de los alumnos. Esto permite, además, algo muy importante de cara a aumentar el retorno: poder explicar en persona para que se solicitan tales datos y qué uso se hará de ellos. La intención con todo ello es confeccionar una base de datos para en un futuro, y en el caso de precisar localizar exalumnos en calidad de usuarios profesionales del español para realizar una investigación, poder echar mano de ella y localizarlos más fácilmente. En un nivel práctico, esta puede crearse en redes sociales, por ejemplo, añadiendo a futuros egresados a un Facebook o Instagram de uso profesional, o simplemente tomando nota de su correo electrónico ⁸³.

4.9. Cuestionario y entrevista a exalumnos

Representa la técnica específica más usada de todas las presentadas ⁸⁴. Según nuestra experiencia, se trata de la más rentable en términos de coste-beneficio, y la más sencilla si se ha mantenido una buena base de datos de egresados, sobre todo de aquellos que se han ido colocando en puestos representativos de la situación meta de interés para nosotros. Además, dados los medios tecnológicos actuales, resulta posible y recomendable aplicar esta técnica cada año, pues se trata de la que mejor permite auditar la realidad de nuestro currículo, pues el informante es el beneficiario directo para un contexto comunicativo totalmente significativo según nuestros intereses.

El tipo de información susceptible de ser recopilada puede ir desde lo general a lo específico. En el primer caso, los tres grandes temas que consideramos indispensables son los siguientes: ¿Qué aspectos de los cursos que recibiste de EFE te han sido de utilidad y cuáles no?; ¿Qué cosas no te enseñamos, pero necesitas en tu trabajo?; ¿Qué mejorarías de los cursos? También es posible aprovechar la ocasión para obtener información sobre la situación meta (p. ej., ¿Qué tareas son representativas de tu cargo? ¿Qué habilidades comunicativas profesionales son más frecuentes para ti?). Las cuestiones más específicas quedan al arbitrio de las necesidades de cada docente-investigador.

⁸³ En este caso tampoco hemos hallado casos prácticos que mencionen el sistema de seguimiento de egresados de forma explícita, quizás al no ser considerado como una técnica en sí, sino como un elemento preparatorio y posibilitador de otras.

⁸⁴ Boshier y Smalkoski, 2002; Crosling y Ward, 2002; Purpura y Graziano-King, 2004; Daloğlu y Taş, 2007; Gao, 2007; Alfehaid, 2011; Freihat y Al-Machzoomi, 2012; Wu, 2012; Chan, 2014; y Riutort Cánovas, 2017.

Junto al inherente e inevitable riesgo de lograr un retorno bajo, los mayores desafíos de esta técnica son, en nuestra experiencia, los siguientes: componer un cuestionario demasiado largo, complejo o cerrado; lidiar con las reticencias de los informantes, especialmente en culturas colectivistas, a expresar críticas o a dar *feedback* negativo; y dejar pasar demasiado tiempo entre el periodo de docencia y la recogida de datos, lo cual puede hacer que los informantes pierdan la claridad de sus recuerdos, y eso distorsione los datos. Recomendamos no dejar pasar más de un año entre uno y otro.

Aunque lo ideal es que los informantes sean nuestros exalumnos, también es posible aplicar esta técnica con informantes desconocidos, pero que estén ocupando un cargo profesional en una situación meta relevante para nosotros. Obviamente, el riesgo de bajo retorno es mayor y el cuestionario deberá ser modificado, pues ya no cobra relevancia la satisfacción sentida hacia nuestros cursos.

4.10. Examen de la satisfacción de los interlocutores

No hemos hallado ningún trabajo que haya recurrido a esta técnica, por lo que su presentación es a modo de hipótesis. Su nula o escasa presencia quizás se deba a que nos hallamos ante la más compleja de todas las presentadas, debido a que la información la tienen que proporcionar informantes que poca o ninguna relación guardan con el ámbito educativo. Si en otros casos, hemos apelado a contratantes, docentes y (ex)estudiantes, aquí se requiere la colaboración de los interlocutores con los que se comunica habitualmente nuestro alumnado. Fundamentalmente nos referimos a clientes y colegas de trabajo. Estos nos pueden aportar datos, cada uno desde su perspectiva y rol comunicativo, sobre el grado de satisfacción a la hora de comunicarse en español/LE con nuestros (ex)alumnos. Piénsese por ejemplo en un curso de español para los servicios turísticos o los servicios sanitarios, cuán valioso resultaría como docente disponer del *feedback* de los clientes o pacientes sobre sus interacciones con los profesionales turísticos/sanitarios a los que hemos formado, y los reajustes que se podrían realizar sobre el currículo. Lo mismo cabe decir si lo que buscamos es evaluar la actuación comunicativa con compañeros de trabajo, en el marco de reuniones o cualquier tarea colaborativa.

Las principales dificultades que anticipamos serían en tres. En primer lugar, la existencia de un sesgo cognitivo originado en la simpatía o antipatía que el cliente o colega pueda sentir hacia el sujeto evaluado. Un cliente insatisfecho con la comida, por ejemplo, o un colega con el que existe alguna rencilla, no van a ofrecer muy probablemente datos objetivos sobre la habilidad comunicativa de terceros. Además, en algunas culturas colectivistas puede darse una tendencia a preservar la armonía del grupo (*in-group*), por lo que los informantes pueden eludir comentarios negativos. Así pues, esta técnica requiere triangulación de alguna forma. En segundo lugar, en el caso de que el individuo cuya habilidad comunicativa está siendo evaluada, esta técnica puede provocar cierto estrés, especialmente ante la duda sobre quién leerá los resultados y sobre qué uso se hará de ellos. Y, en tercer lugar, existe un desafío práctico, nuevamente, a la hora de recabar los datos. Abordar a clientes en un establecimiento turístico o sanitario, o acceder a una empresa para recabar información importante no parece, en ningún caso, una práctica sencilla. Quizás por todo ello sean escasos las investigaciones publicadas que han recurrido a esta técnica.

5. CONCLUSIÓN

Llegados a este punto, quizás el poso emocional de quien descubre la AL-F sea de desbordamiento. Sin embargo, no hay motivos para el abatimiento o el recelo. En primer lugar, como ya se ha visto, algunas técnicas son sumamente asumibles en términos de los recursos humanos, temporales y económicos exigidos. Mantener un diario de clase, confeccionar una base

de datos de exalumnos o destinar quince minutos diarios a recopilar ofertas de empleo se hallará seguramente dentro de las posibilidades de muchos docentes y responsables académicos. En segundo lugar, algunas técnicas resultan similares a las que se realizan en un análisis de necesidades inicial, porque en muchas ocasiones es suficiente con realizar ligeras o moderadas modificaciones, según el alcance deseado. En tercer lugar, la auditoría no tiene por qué ser anual, sino que puede ser llevarse a cabo en intervalos más largos, lo cual puede generar, es cierto, períodos de más trabajo, aunque al mismo tiempo da pie a modificaciones curriculares que resultan una oportunidad para la reinvención y la renovación de nuestra práctica docente. Por último, es posible, además de recomendable, la creación de equipos de trabajo, algo que suele ser más factible en el contexto de la educación superior. Por todo ello, esperamos que todas las técnicas, consejos y principios teóricos anteriormente expuestos animen a más profesores a emprender sus propias auditorías.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Acedo Domínguez, G. & Edwards Rokowski, P. (2005). Bridging the gap between English for Academic and Occupational Purposes. *ESP World*, 2 (1).
- Aldohon, H. I. (2014). English for Specific Purposes (ESP) for Jordanian Tourist Police in their workplace: Needs and problems. *International Education Studies*, 7(11), 56-67.
- Alfahaid, A. F. T. (2011). *Developing an ESP curriculum for students of health sciences through needs analysis and course evaluation in Saudi Arabia*. [Tesis doctoral, Universidad de Leicester]. <https://leicester.figshare.com/articles/thesis>
- Al-Khatib, M. A. (2005). English in the workplace: an analysis of the communication needs of tourism and banking personnel. *Asian EFL Journal*, 7(2), 175-195.
- ALLC (Australian Language and Literacy Council). (1994). *Speaking of Business: The Needs of Business and Industry for Language Skills*. Australian Government Publishing Service.
- Beaulieu, S. (2017). Do LSP Textbooks meet the communicative needs of L2 learners? *LSP International*, 1, 35-44.
- Bosher, S., & Smalkoski, K. (2002). From needs analysis to curriculum development: designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes*, 21, 59-79.
- Candau, P. (1985). *Audit social*. Vuibert Gestion.
- Chan, M. (2014). Communicative needs in the workplace and curriculum development of Business English Courses in Hong Kong. *Business and Professional Communication Quarterly*, 77 (4), 376-408.
- Cheng, Y-H. & Uyen, V. D. A. (2020). Needs Analysis of Vietnamese Daikin Engineers in their workplace: A preliminary study. *Taiwan International ESP Journal*, 11(2), 54-70.
- Chew, K.-S. (2005). An investigation of the English language skills used by new entrants in banks in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 24(4), 423-435.
- Cooper, A. (1998). Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research. En M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Language learning in*

- intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 119-142). Cambridge University Press.
- Crosling, G. & Ward, I. (2002). Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes*, 21(1), 41-57.
- Daloğlu, A. & Taş, E. I. (2007). Assessing English language learners' needs and lacks. *Education and Science*, 32(145), 64-79.
- Diamond, R. M. (1989). *Designing and improving courses and curricula in higher education: A systematic approach*. Jossey-Bass.
- Drochner, K-H., Drochner-Kirchberg, E. (1987). The need of foreign language knowledge. Statistical research by means of analysis of job advertisements in Italian newspapers. *Scuola e Lingue Moderne*, 3, 46-58.
- Evans, S. (2013). Just wanna give you guys a bit of an update: Insider perspectives on business presentations in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 32(4), 195-207.
- Freihat, S. & Al-Machzumi, K. (2012). The picture of workplace oral communication skills for ESP Jordanian business. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(1), 159-173.
- Gao, J. J. (2007). Designing an ESP course for Chinese university students of business. *Asian ESP Journal*, 3(1), 1-10.
- García Mayo, M. P. & Núñez Antón, V. (1995). Needs identification for an ESP pharmacy course. *Revista de LFE*, 2, 81-94.
- Grosse, C. U. (1998). Corporate recruiter demand for foreign language and cultural knowledge. *Global Business Languages*, 3, Art. 2.
- Hou, H-I. (2013). A needs analysis of culinary arts majors' ESP learning in Taiwan's context. *Asian ESP Journal*, 9(3), 5-34.
- Ibáñez, C. (1993). E.S.P.: identification of the linguistic foreign language needs in the business world. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 0, 17-25.
- Kvam, S., & Schewe, T. (1983). *Summary of a report on German in Norwegian trade and industry. An analysis of supply and demand*. Østfold Dristiktshøgsole.
- Le Boterf, G., Dupouey, P. & François, V. (1985). *L'audit de la formation professionnelle*. Les éditions d'organisation.
- Marjanovikj-Apostolovski, M. (2017). Communication skills which increase students' employability: Are we teaching the skills they need? *Journal of Languages for Specific Purposes*, 6, 91-99.
- Pattanapichet, F. & Chinokul, S. (2014). Competencies needed in oral communication in English among Thai undergraduate public relations students: A substantial gap between expectations and reality. *RELC Journal*. 42(2), 187-202.

Pholsward, R. (1993). The English language needs of Thai computing professionals. *RELC Journal*, 24(1), 86-108.

Pineda Herrero, P. (2000). *Auditoría de la formación*. Ediciones Gestión.

Purpura, J. E. & Graziano-King, J. (2004). Investigating the foreign language needs of professional school students in international affairs: A case study. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4(1), 1-33.

Qian, D. D. (2009). Using English for workplace communication: A study of novice professionals. En V. K. Bhatia, W. Cheng, B. Du-Babcock & J. Lung (Eds.), *Language for professional communication: Research, practice and training* (pp. 270-275). City University of Hong Kong.

Reeves, N. & Wright, C. (1996). *Linguistic auditing*. Multilingual Matters.

Riutort Cánovas, A. (2014). El español y las demandas de contratación de las empresas taiwanesas. *Providence Forum: Language and Humanities*, 7(2), 201-225.

Riutort Cánovas, A. (2015). La empleabilidad de los licenciados taiwaneses en español. Un estudio a través del análisis de ofertas de empleo. En *Actas del V Congreso internacional FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza* (pp. 1-16). Cuenca, 25-28/06-2014. Biblioteca Virtual RedELE, 16.

Riutort Cánovas, A. (2017). Análisis de necesidades y diseño de un curso de español para los negocios en Taiwán. *Les Cahiers du GÉRES*, 9, 100-116.

Riutort Cánovas, A. (2018). *El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios*. Kunang Plublications.

Wu, Y. (2012). An empirical study on needs analysis of college business English course. *International Education Studies*, 5(2), 216-221.

La complémentarité des besoins langagiers et des compétences professionnelles dans un cours de traduction juridique

La complementariedad de las necesidades lingüísticas y las competencias profesionales en un curso de traducción jurídica

The complementarity of language needs and professional skills in legal translation

Florence SERRANO

Université Savoie Mont Blanc, France

florence.serrano@univ-smb.fr

Résumé. Après avoir présenté la formation Double Licence en Droit/Langues Étrangères Appliquées de l'Université Savoie Mont Blanc au sein de laquelle est enseignée la traduction juridique dans le but de former de futurs traducteurs et/ou interprètes assermentés, nous exposons la coïncidence des règles linguistiques en cours de traduction juridique et des règles déontologiques et professionnelles des traducteurs assermentés en France. Nous avons pu établir que les propositions de traduction acceptées en cours sont plus nombreuses qu'en traduction juridique professionnelle. Mais les deux microcosmes se complètent : les étudiants gagnent à être formés aux règles professionnelles puisque leurs besoins langagiers n'ont de raison d'être qu'en vue de la professionnalisation. Le *skopos*, la compréhensibilité et les connaissances en traductologie guident les étudiants afin de trancher entre différentes propositions de traduction.

Mots-clés : besoin langagier, espagnol du droit, linguistique appliquée, traduction, traductologie

Resumen. Tras una presentación de la Licenciatura de Doble Grado en Derecho/LEA de la Universidad Savoie Mont Blanc en que la autora imparte traducción jurídica con vistas a formar a futuros traductores y/o intérpretes jurados (entre otras cosas), se expone la coincidencia de las normas lingüísticas en clase de traducción jurídica y las normas deontológicas y profesionales de los traductores jurados en Francia. Pudimos establecer que las propuestas de traducción aceptadas en clase son más numerosas que en traducción jurídica profesional. Pero ambos microcosmos se completan: los estudiantes salen ganando al ser formados sobre las reglas profesionales ya que las necesidades lingüísticas del estudiante solo tienen razón de ser con vistas a su profesionalización. El *skopos*, la comprensibilidad y los conocimientos en traductología guían a los estudiantes con el fin de zanjar entre diferentes propuestas de traducción.

Palabras clave: español del derecho, lingüística aplicada, necesidad lingüística, traducción, traductología

Abstract. After a presentation of the double degree in Law and Applied Foreign Languages at the University of Savoie Mont Blanc, where the author teaches legal translation with the aim of training future sworn translators and/or interpreters (among others), the coincidence of linguistic rules in legal translation courses and the deontological and professional rules of sworn translators in France are exposed. We have been able to establish that more translation proposals are accepted in the course than in professional legal translation. However, the two microcosms complement each other: students benefit from being trained in professional rules, since their language needs are only relevant to their professionalization. *Skopos*, comprehensibility, and knowledge of translations guide the students in deciding between different translation proposals.

Keywords: applied linguistics, language need, legal Spanish, translation, translatology

1. INTRODUCTION

Parmi les besoins langagiers en espagnol de spécialité (dorénavant ESP) dans le monde du travail en France, on peut citer la traduction juridique telle que les experts traducteurs-interprètes assermentés rattachés à une cour d'appel (plus rarement à la Cour de Cassation) la pratiquent au service des tribunaux. Les formations en traduction juridique proposées par de nombreux départements de Langues Étrangères Appliquées (dorénavant LEA) sont aptes à répondre à ce besoin de formation que la mondialisation rend encore plus pressant, du fait de la circulation

accrue de citoyens qui l'accompagne. Dans ce contexte, les experts traducteurs-interprètes assermentés qui exercent leur activité en France pour la combinaison espagnol-français/français-espagnol sont particulièrement sollicités.

L'enseignement de la traduction professionnelle, en particulier de la traduction juridique, via l'analyse des besoins langagiers en ESP est un champ encore peu exploré (Cayron, 2017 ; Barceló Martínez, 2020)⁸⁵. Parallèlement à cette démarche réflexive, ce champ disciplinaire professionnalisant doit s'appuyer sur la connaissance des compétences des traducteurs juridiques, de leurs obligations, de leur code de déontologie dans les différents pays où ils sont susceptibles d'exercer. Cela passe notamment par la prise en compte de travaux de traductologues, en plus du recours à des traducteurs professionnels pour assurer ces enseignements. Autrement dit, la traduction juridique ne saurait être enseignée de manière purement « scientifique » sans qu'il ne soit fait mention du cadre légal qui régit cette activité et du milieu professionnel où elle se développe. Il convient de préciser que les compétences professionnelles en traduction juridique qui seront étudiées sont fondées sur la pratique de l'enseignante-traductrice assermentée et non sur une grille de compétences *ad hoc* pour la traduction en général, comme les 35 compétences du réseau EMT de la Direction Générale de la Traduction de la Commission Européenne⁸⁶ ou la compétence traductrice dans une perspective pragmatique et cognitive théorisée par le groupe espagnol PACTE⁸⁷ (García Izquierdo, 2012 : 31-36).

La méthodologie du présent travail se fonde sur une combinaison théorico-pratique⁸⁸, c'est-à-dire sur l'articulation entre la recherche en traduction spécialisée et la pratique de la traduction juridique et son enseignement :

- L'expérience professionnelle de l'enseignante en tant qu'experte traductrice ayant permis la collecte de textes juridiques anonymisés afin de constituer un corpus spécialisé FR>ES/ES>FR exploitable à des visées didactiques ;
- L'expérience d'enseignement dans les cours de traduction de la double licence Droit/LEA de son université, visant à former des traducteurs juridiques professionnels. En guise d'illustration, des extraits des traductions des étudiants et de l'enseignante seront cités et analysés, en plus de la méthode d'enseignement de la traductologie élaborée par l'enseignante.

Cet article sera l'occasion de confronter les besoins langagiers du programme à des aspects professionnels et déontologiques, voire pragmatiques. Nous verrons que les règles de bonne pratique en traduction juridique s'appuient sur des concepts traductologiques issus de la linguistique appliquée, mais qu'en réalité elles recourent les règles de la pratique professionnelle (Lomeña Galiano, 2018 ; Huillet-Raffi & Serrano, 2022 : 349-362), notamment pour ce qui est de la prise en compte du contexte professionnel pour effectuer les choix de traduction ou de la formation continue des traducteurs assermentés. La pratique traductologique se combinerait alors harmonieusement aux règles professionnelles, même si le contexte d'exercice entrave parfois la qualité de la mission. C'est particulièrement le cas de la traduction et *a fortiori* de l'interprétation en contexte judiciaire : l'expert manque souvent d'informations et de temps car c'est lui qui s'adapte au fonctionnement judiciaire, et non l'inverse (De Hoyos, 2022 : 341-347). Nous allons

⁸⁵ Au-delà, les travaux qui portent sur la didactique de la traduction (par exemple Hurtado Albir, 1996), sont utiles pour les enseignants de traduction juridique, du moins partiellement.

⁸⁶ *European Master's in Translation, Competence Framework - 2017*,
https://commission.europa.eu/system/files/2018-02/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf

⁸⁷ *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*.

⁸⁸ Pour une réflexion sur l'apport de la théorie à la didactique de la traduction spécialisée, on consultera avec profit Lavault-Olléon, 2007.

confronter des règles linguistiques et des règles professionnelles telles que pratiquées par les traducteurs assermentés en France afin d'éprouver la solidité de notre hypothèse.

2. LA DOUBLE LICENCE DROIT/LEA, UNE FORMATION POUR LES TRADUCTEURS JURIDIQUES

2.1. Description des enseignements de traduction sur la base d'une typologie de la traduction juridique

Dans la conclusion à l'ouvrage *Analyser et traduire les concepts juridiques dans leurs cultures en Europe*, j'ai défendu l'idée que la récente filière Droit/LEA présente dans plusieurs universités pouvait contribuer à former des traducteurs juridiques (Huillet-Raffi & Serrano, 2022 : 358-360). Bien entendu, un master en traduction, voire en traduction et interprétation, est un complément nécessaire en vue de cette professionnalisation, qui peut bien sûr être choisie via d'autres formations universitaires. Dans cette configuration, la formation en droit précède la formation en traduction, ce qui correspond au parcours de nombreux traducteurs et traductologues de renom, sans que cela soit le seul modèle possible.

Le programme des cours de la double licence Droit/LEA se compose des différentes spécialités que l'on retrouve traditionnellement au sein des licences LEA (communication et langue de spécialité, traduction et civilisation) et qui sont guidées par les cinq activités langagières (compréhension et production orale et écrite, interaction), mais l'accent est mis sur la traduction et la traductologie, qui constituent donc un parcours de ce diplôme LEA, sans que la maquette ne le précise puisqu'il n'y a pas de parcours différencié. Il convient de préciser que cette filière sélective n'accueille que trente étudiants toutes LV2 confondues (allemand, espagnol, italien).

Voici les enseignements spécifiquement dédiés à la traduction et/ou à la traductologie :

- a. S2 Structures de la langue et traduction (24h TD) : grammaire et thème grammatical, lexique économique ;
- b. S3 Traduction appliquée (12h TD) : traduction de textes administratifs ES-FR ;
- c. S4 Traduction appliquée (12h TD) : traduction de textes techniques incluant un degré moyen de juridicité, autrement dit des textes dans lesquels le lexique juridique cohabite avec la langue standard mais aussi d'autres lexiques de spécialité (immobilier, économique...) et est donc en 2^e position en termes de fréquence d'emploi, FR-ES et analyse traductologique
- d. S5 Traduction technique (24h TD) : réflexion à partir de la lecture d'un article en théorie de la traductologie juridique (Monjean-Decaudin, 2019, 153-173), traduction de textes juridiques (acte notarié FR>ES, acte de divorce ES Argentine>FR), analyse traductologique et initiation à la post-édition (TAO) ;
- e. S6 Traduction juridique (24h TD) : correspondances et dissemblances en ce qui concerne les concepts de droit et les termes juridiques utilisés dans les deux langues ; cadre communicatif et institutionnel, liens intertextuels et argumentation juridique ; situations de plurilinguisme institutionnel ; textes sur l'organisation judiciaire, le droit pénal, la procédure, le droit commercial, la propriété intellectuelle et le droit international privé.
- f. S6 Langue et culture appliquées (20h CM) : la déontologie et le cadre légal français pour les missions du traducteur assermenté ; formation en lexicologie et en traductologie ; lecture d'articles de linguistique et/ou de traductologie juridique appliquée ; préparation d'un mémoire de recherche individuel de 15 pages hors annexes en jurilinguistique et traductologie juridique à partir d'un concept juridique significatif dans un ou plusieurs territoires hispaniques.

La première remarque est que toutes les compétences acquises au fil des semestres permettront de mettre en place le travail d'initiation à la recherche du S6. La seconde remarque est qu'au fil des semestres, une progression vers plus de difficulté est notable en termes de niveau et de technicité, ce qui est bien évidemment un attendu dans tout type de formation. Les différents cours permettent aux étudiants de travailler sur tous les types de traduction juridique.

En effet, le programme a été établi selon la typologie des différentes traductions juridiques que nous proposons à partir des considérations théoriques issues du droit administratif français et de son application, mais aussi de travaux de recherche. Notre pratique de la traduction juridique valide cette classification. Voici la typologie établie par et pour les autorités françaises pour ce qui est des documents administratifs devant être apostillés, légalisés ou qui en sont dispensés, qui est mentionnée dans le document « Tableau récapitulatif de l'état actuel du droit conventionnel en matière de légalisation », auquel se réfèrent les services de la préfecture, les ambassades et les consulats, ainsi que les tribunaux, entre autres :

- I. Actes de l'état civil (acte de naissance, mariage, décès ou reconnaissance) ;
- II. Actes judiciaires (K-bis, jugements) ;
- III. Affidavits, déclarations écrites et documents enregistrés ou déposés dans les tribunaux judiciaires ;
- IV. Actes notariés (copies actes en minute ou en brevet, actes authentiques) ;
- V. Actes administratifs (diplôme, casier judiciaire, certificat de nationalité, ...) ;
- VI. Certificats de vie des rentiers viagers ;
- VII. Certificats de l'Institut National de la Propriété Industrielle ;
- VIII. Documents établis ou certifiés par les agents diplomatiques ou consulaires ;
- IX. Actes sous seing privé sur lesquels une mention officielle est apposée (certification de signature)⁸⁹.

Le traducteur assermenté joue fréquemment un rôle de conseil pour la marche à suivre concernant la légalisation, l'apostille ou leur dispense pour les documents à traduire. En cas de doute, il consulte le bureau des apostilles de sa cour d'appel ou de la cour d'appel de Rennes pour certains documents. Cette typologie correspond à l'organisation administrative française, c'est pourquoi nous l'avons adaptée comme suit à la lumière des travaux de recherche en traductologie et de notre pratique, marquée également par la traduction de documents issus des systèmes juridiques de la plupart des pays hispaniques.

Selon nous, la traduction juridique judiciaire, la traduction juridique notariale, la traduction juridique administrative et la traduction juridique institutionnelle constituent les différentes sous-catégories de la traduction juridique. La dernière n'est pas forcément pratiquée par un traducteur assermenté et présente des différences méthodologiques notables en comparaison avec les trois autres, comme nous le verrons *infra*. La différence entre la traduction juridique judiciaire et institutionnelle est de taille, car la gestion de l'ambiguïté diffère en traduction institutionnelle à l'échelle internationale (Talbot, 2022 : 313) et en traduction juridique judiciaire dans le cadre du service public : en effet, le juge, le magistrat, l'avocat qui vont lire la traduction d'un traducteur assermenté ne peuvent se satisfaire du maintien de l'ambiguïté. Du fait d'une différence de *skopos*⁹⁰ entre ces deux types de traduction (leur utilité ou but social différent), le traducteur en contexte judiciaire va parfois désambiguïser (sans pour autant procéder à un ajout). Aussi, d'un point de vue traductologique, la traduction juridique judiciaire sera plus riche en différences entre le texte-source et le texte cible que la « traduction juridique institutionnelle », comme l'appelle

⁸⁹ Nous citons la version du 24 mars 2023, disponible par exemple en suivant le lien suivant : https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/leg_-_tableau_recap_du_droit_conventionnel_-_24-03-23_cle8d5b33.pdf

⁹⁰ Théorie qui présente la traduction sous l'angle de son utilité.

Talbot en suivant les travaux de Koskinen (2010 : 54-60) qui fait l'état de la question dans *Handbook of translation 2*. Les étudiants qui souhaitent procéder à une analyse traductologique de traités ou d'accords bilatéraux France-Espagne ou des versions en français et en espagnol dans un cadre européen y renoncent parfois du fait du nombre limité d'inéquivalences entre les deux versions. En suivant la désignation et par extension aux autres sous-catégories de la traduction juridique, on parlera de traduction juridique judiciaire : la traduction judiciaire serait la traduction de « *Legal Translation* » dont Cao (2010 : 190-195) fait l'état de la question dans le premier volume du même ouvrage de référence. On pourrait aussi parler d'un troisième type de traduction juridique, la traduction juridique notariale, car elle répond à des mécanismes propres à cette branche du droit et que le contexte de production et de traduction du texte diffère. Elle est, comme dans le cas de la traduction juridique judiciaire et à la différence de la traduction juridique institutionnelle, l'apanage des traducteurs assermentés.

Les cours du S3 et du S4 permettent de travailler les deux dernières sous-catégories, la traduction juridique institutionnelle et administrative. La traduction juridique administrative renvoie à la traduction de tous les textes d'état civil (acte de naissance, mariage, décès ou reconnaissance), les diplômes, certificat de nationalité, certificats de vie des rentiers viagers, certificats de l'Institut National de la Propriété Industrielle, etc. (catégories I, V, VI et VII de la typologie des autorités françaises). De plus, le cours de traduction technique du S5 permet de pratiquer à la fois la traduction juridique judiciaire (un acte de divorce) et la traduction juridique notariale (un acte notarié).

Enfin, le cours de traduction juridique du S6 est centré sur la traduction juridique institutionnelle, même si la traduction juridique judiciaire est aussi pratiquée. On signalera que ce cours, ainsi que celui de traduction juridique pour l'anglais du même semestre, est assuré par la même enseignante-chercheuse de la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Genève : si cette autorité est incontestable d'un point de vue scientifique à l'échelle internationale, il convient de préciser que la méthodologie est empreinte de celle que suivent les organismes internationaux (qui s'apparente davantage à la traduction institutionnelle, celle qui est pratiquée dans les ambassades) et qu'elle est imprégnée de la politique linguistique nationale suisse, voire de l'UE et des organisations internationales, *id est* de la pratique de la traduction institutionnelle multilingue qui en découle. Voici la présentation du cours :

Le cours s'attache à la traduction de l'espagnol vers le français et permet d'établir des correspondances et dissemblances en ce qui concerne les concepts de droit et les termes juridiques utilisés dans les deux langues. Il met également l'accent sur le cadre communicatif et institutionnel, les liens intertextuels et l'argumentation juridique. Les textes proposés permettent d'aborder les thèmes suivants : organisation judiciaire, droit pénal, procédure, droit commercial, propriété intellectuelle, droit international privé. Nous abordons également les situations de plurilinguisme institutionnel (organisation internationale, Union Européenne).

Il s'agit donc d'un vaste panorama de textes caractérisés par leur degré élevé de juridicité. De plus, l'approche contrastive trilingue du cours de traduction juridique EN-ES-FR prépare idéalement les étudiants aux cours et aux projets qu'ils pourraient trouver dans des formations de traduction et d'interprétation de niveau master. Si les traducteurs sont parfois assermentés pour plusieurs langues, même les traducteurs professionnels (hors COSP⁹¹) assermentés uniquement dans une langue autre que l'anglais sont amenés à utiliser cette langue dans d'autres contextes (traduction technique, par exemple dans le cas d'un projet traduction de pages web trilingues,

⁹¹ L'administration du Ministère de la Justice désigne par l'acronyme COSP les *Collaborateurs occasionnels du service public*, dont la mission première est d'assister les services judiciaires dans le cas des traducteurs et interprètes assermentés.

négociation avec les agences de traduction, utilisation de logiciels de TAO⁹² et de TAL⁹³ en terminologie, recherche documentaire sur des plateformes spécialisées comme Proz ou dans des publications). Aussi, l'ensemble des enseignements cités permettent de pratiquer tous les types de traduction juridique.

La dimension culturelle, autrement dit le contexte linguistique et professionnel de la traduction, est au carrefour des besoins langagiers et des compétences professionnelles en traduction : elle intègre les besoins langagiers (on la retrouve dans le concept de didactique des langues-cultures) que l'enseignante détermine pour les apprenants à partir des textes adaptés et elle fait partie des compétences professionnelles en traduction juridique.

2.2. La progression pédagogique en traduction : adapter les textes au contexte linguistique et professionnel

Lors du premier cours de traduction (thème grammatical), les étudiants traduisent des phrases ou des paragraphes décontextualisés, c'est-à-dire en dehors d'un texte à part entière, à la différence de ce qui se pratique en traduction professionnelle. En effet, un traducteur assermenté refusera de traduire un texte incomplet et coupé de son contexte d'écriture, même si parfois on peut lui demander de traduire uniquement une partie d'un dossier (par exemple, uniquement les extraits dans sa langue de travail, dans le cas de dossiers multilingues). Cette différence s'explique par le fait qu'il s'agit de l'exercice connu comme le thème grammatical. Il fonctionne de la même manière que dans la filière LLCER⁹⁴, la première à l'avoir développé, à ceci près que le lexique est issu des différentes langues de spécialité du monde professionnel (en particulier commercial) et que les phraséologismes sont donc différents (la langue littéraire et la langue juridique connaissent toutes deux des phénomènes de figement mais qui diffèrent. Par exemple, dans « expert près la cour d'appel », le figement entraîne le passage de la locution prépositionnelle *auprès de* à la préposition locative *près* avec la disparition du second élément de la locution est propre à la langue juridique. On notera que, du point de vue des besoins langagiers, cet exercice se fonde sur des phrases souvent décontextualisées créées artificiellement pour répondre aux besoins du cours de grammaire mais aussi à la nécessité de commencer en douceur l'apprentissage de la traduction. Il élude par exemple un pan important de la traduction juridique, la traduction des abréviations, qui correspond à un niveau de difficulté trop élevé en L1 et qui sera pratiquée au S5 et au S6.

Au-delà de cet exemple ponctuel, la traduction de phrases décontextualisées fait fi de la compréhension du texte comme un tout, ce qui va à l'encontre de la pratique professionnelle de la traduction juridique, qui ne peut se faire de manière satisfaisante que dans la prise en considération des fonctions du langage telles que Jakobson les a théorisées, en particulier du destinataire et du destinataire et de manière plus précise, de ce que la traductologie (à partir de Reiß et Vermeer, 1984) a théorisé comme le *skopos*, l'utilité et le but de la traduction, qui passe par une analyse approfondie du contexte qui régit la traduction. Par exemple, le traducteur devrait idéalement connaître le pays de destination de sa traduction pour envisager la compréhensibilité de sa production (affaire et démarches du client, si c'est un particulier, ou nature de la procédure, s'il s'agit d'une mission auprès des services de la justice). L'enseignante contextualise chaque texte à traduire selon son degré de difficulté global : celui-ci doit être évalué à l'aune de la difficulté lexicale, syntaxique et phraséologique du texte, qui équivaut à son degré de juridicité (+/- degré de difficulté interne), mais aussi à l'aune du pays de destination (+/- degré de difficulté externe). Ainsi, l'enseignante relativise le degré de difficulté de la traduction d'un acte notarié (+ degré de difficulté interne) pour une succession réglée en France (- degré de difficulté externe).

⁹² Traduction Assistée par Ordinateur.

⁹³ Traitement Automatique des Langues.

⁹⁴ Langues, Littératures et Civilisations Étrangères.

La compréhensibilité est un concept dont se sont emparés à la fois les juristes⁹⁵ et les traductologues pour faire référence à la capacité du destinataire du texte à appréhender son intelligibilité et sa signification globale et dans le détail (Canavese, 2022 : 297-299). La compréhension du contexte de la procédure judiciaire (son *skopos*) est un élément clé pour le traducteur. Or, De Hoyos (2022 : 343) a souligné que pour les procédures judiciaires le manque de connaissance du dossier nuit à la qualité de la traduction : « Pour ce qui est de la qualité du contenu de la traduction, comment, pour l'expert, produire des textes fidèles, précis, intégraux, informés et documentés (mots-clés maintes fois répétés dans les codes déontologiques de la profession) sans avoir accès aux éléments du dossier ? Le traducteur ne bénéficie d'aucune information sur le contexte de la procédure judiciaire ». Seule l'expérience du traducteur-interprète assermenté permet de suppléer partiellement à ce manque d'informations : par analogie avec d'autres affaires pour lesquelles il a été sollicité, il peut reconstruire le contexte de l'affaire pour laquelle on lui requiert une traduction. Sans pour autant bénéficier d'une aide extérieure autre qu'une recherche documentaire sur la procédure, il s'enquiert donc brièvement des tenants et des aboutissants du dossier avant de commencer sa traduction, conscient qu'il est des enjeux sérieux en amont et en aval de sa traduction (c'est pourquoi l'enseignante alerte les étudiants du fait que le traducteur assermenté engage sa responsabilité et qu'il peut être attaqué par l'avocat de la partie adverse pour sa traduction, par exemple, même si cette situation ne se présente qu'exceptionnellement). C'est pourquoi Monjean-Decaudin (2022 : 19) évoque les « vulnérabilités latentes » de toutes les parties dans un contexte international, et que Veleanu (2021) défend l'idée d'une dimension affective de la jurilinguistique, pour ce qui est notamment du contexte de la traduction.

À l'imperfection des procédures judiciaires du point de vue du traducteur-interprète, s'ajoute l'imperfection fréquente des textes liée à l'urgence dans laquelle travaillent les rédacteurs des textes à traduire (juge, magistrat, greffier...) du fait du volume considérable des affaires : les sauts du même au même y sont parfois observés (avec la répétition d'un segment plus ou moins long se situant en fin et début de ligne ou de page « XX y de y de XX »), des accords non respectés (*el autos*), des accents absents ou fluctuants pour un même mot (en particulier les prénoms et patronymes, dans certains pays d'Amérique Latine, on trouvera l'alternance *Maria/María*, *Ramirez/Ramírez* par exemple).

En L1, l'enseignante propose généralement des phrases décontextualisées ou de brefs paragraphes de thème grammatical appliqué au monde de l'entreprise ou aux textes administratifs. En L2, l'enseignante soumet aux étudiants des textes qui ont été dûment anonymisés et qu'elle a modifiés afin d'en supprimer certaines incohérences ou erreurs (deux graphies pour le même mot, répétition du même au même...). Ce n'est qu'en L3 que les étudiants seront sensibilisés à ces réalités professionnelles, car l'existence de ces défauts textuels fréquents se confronte à l'interdiction de corriger ou réécrire le texte puisque l'expert traducteur appose la mention « *ne varietur* » conjointement à son tampon. En revanche, il dispose de la possibilité d'ajouter une note de bas de page (sur le modèle de la note du traducteur, parfois abrégé en n.d.t dans d'autres domaines de traduction) pour expliciter une variation textuelle qui pourrait déstabiliser le destinataire (par exemple, un jugement de divorce argentin mentionne le CCCN puis quelques lignes plus loin le CCyCN ; dans la traduction, une note glosant le sigle sous la forme « *Código Civil y Comercial de la Nación/Code Civil et du Commerce de la Nation* » fera comprendre au destinataire qu'il s'agit bien du même code.

Du fait de ce fonctionnement pas totalement satisfaisant de l'activité d'expert en France, on en déduira que le traducteur doit être capable de remplir sa mission malgré la méconnaissance du contexte. Aussi, la décontextualisation des phrases du thème grammatical ne saurait disqualifier

⁹⁵ Les juristes utilisent volontiers un concept connexe, à savoir le *plain language* issu de systèmes juridiques appartenant à la *Common Law*, voir Macdonald, 2004.

cet exercice, très utile en L1, et l'enseignante veille à accepter les différentes propositions suggérées par les étudiants selon leur compréhension fluctuante du contexte (tant que leur traduction ne suppose pas l'ajout de sèmes) : on acceptera, par exemple, que vous soit traduit par *vosotros* ou *usted* en l'absence de marqueur syntaxique permettant de désambigüiser.

L'enseignante doit aussi veiller à ce que des réalités juridiques absentes du texte source ne soient pas ajoutées. Par exemple, pour le même jugement de divorce « *por presentación conjunta* », on rejettera la traduction « par consentement mutuel » proposée par plusieurs étudiantes (qui correspond au système juridique français, mais on acceptera le calque « par présentation conjointe », proposé par une étudiante, et éventuellement « par déclaration conjointe », proposé par l'enseignante, puisque dans le système juridique argentin, l'effet juridique est centré sur la présence des deux époux souhaitant divorcer et leur parole, et non sur une volonté commune de divorcer. Aussi, la proposition d'une étudiante de « par requête conjointe » constitue ici un contresens. Dans leurs cours de traduction de L3, ces apprentis juristes doivent donc lutter contre un début de déformation professionnelle qui viserait à réécrire le texte comme s'il s'agissait d'un texte source produit du système juridique français. Leurs deux casquettes professionnelles (en Droit et en LEA) s'opposent ici, mais une fois intégré le *skopos* et les règles déontologiques de base des experts traducteurs, les étudiants de L3 n'ont aucun mal à surmonter cet obstacle.

En plus de l'acquisition de méthodes et de savoir en traduction qui mêlent déjà les besoins langagiers et les compétences professionnelles, les étudiants acquièrent des connaissances et des savoir-faire en traductologie.

2.3. La méthodologie de l'analyse traductologique et l'initiation à la recherche en traductologie

Au S4 et au S5, les étudiants pratiquent l'analyse traductologique selon une méthode pensée par l'enseignante. Au S6, ils découvrent la recherche en traductologie en rédigeant un mémoire sur un sujet de leur choix.

La méthode de l'analyse traductologique se fonde sur :

- La mise à disposition d'un texte source et de son texte cible ;
- Des précisions sur le contexte de traduction (par exemple, un acte notarié FR>ES pour une succession qui est réglée en France mais dont un des ayant-droit est hispanophone, si bien que le système français prévaut dans le texte cible comme dans le texte source, le niveau de difficulté du contexte est donc peu élevé, à la différence du niveau de difficulté du texte) ;
- Une méthodologie : analyse morphologique, analyse syntaxique, analyse lexicale, analyse sémantique, autres propositions de traduction et comparaison (atouts et faiblesses des différentes propositions) ;
- Un glossaire traductologique de 18 entrées établi par l'enseignante et tiré principalement de définitions du *Dictionnaire des sciences du langage* (Neveu, 2004).

Ces matériaux sont introduits peu à peu lorsqu'une des entrées permet de dépasser une difficulté de traduction. Par exemple, l'entrée « métaphore » aidera à la traduction des nombreuses catachrèses du français (par exemple les pieds de la chaise et manche à vent) : ce sont des métaphores sans fonction poétique qui permettent d'ajouter un sens figuré à des mots existants dans des collocations. La métaphore vient combler une lacune lexicale de la langue (fréquente pour les substantifs qui représentent des objets du monde) : en traduction, la dimension métaphorique pourra être gommée ou modifiée (on traduira les pieds de la chaise par *las patas de la silla*, et la manche à vent par *cono de viento*). « Édifier une théorie » sera traduit par « *elaborar una teoría* » (dimension métaphorique gommée) ou alors la dimension métaphorique sera

conservée mais la métaphore sera modifiée « *desarrollar una teoría* », qui remplace la métaphore de la construction par celle du déroulement. L'entrée « collocation » sera aussi fort utile pour expliquer ces exemples. L'analyse traductologique permet à l'étudiant de gagner en autonomie car il acquiert une méthode qui lui permet de valider ses traductions. À l'issue de cette formation en analyse traductologique, les étudiants produisent généralement des traductions plus satisfaisantes d'un point de vue lexical et syntaxique.

Une seconde approche de la traductologie est découverte au S6 dans le cours d'initiation à la recherche, « Langue et culture appliquées », une matière qu'ils suivent à la fois en anglais et en espagnol. L'enseignante aide dans un premier temps chaque étudiant à trouver un sujet de recherche selon la formule suivante : 1 concept juridique significatif dans l'aire hispanique + 1 corpus correspondant à 1 territoire (ou plusieurs) + 1 période. Les étudiants rédigent un mémoire de 15 pages minimum et ajoutent en annexe leur corpus annoté allant d'une trentaine à plusieurs centaines de pages. Leur analyse doit absolument s'écarter d'une analyse juridique car ils proposent une analyse en jurilinguistique (essentiellement fondée sur le lexique) et/ou en traductologie. Pour ce qui est de ce second pan, l'analyse dépendra du type de corpus : soit l'étudiant a un corpus bilingue et aligné (par exemple le code civil français et sa traduction espagnole, un traité bilatéral franco-espagnol...), soit l'étudiant travaille sur un corpus en espagnol et il doit proposer une traduction pour la terminologie qu'il étudie, en sachant qu'il choisit un concept juridique qui présente des difficultés de traduction. Par exemple, dans le mémoire très réussi « *El aforamiento y el fuero constitucional : estudio lingüístico y traductológico de dos conceptos jurídicos en el mundo hispánico* », une étudiante a étudié deux concepts connexes en montrant l'inéquivalence des traductions possibles en français en se fondant sur une analyse de morphologie lexicale qui mettait en évidence les différences terminologiques des trois systèmes juridiques étudiés.

Ce travail d'initiation à la recherche est un prolongement de l'exercice de l'analyse traductologique. Or, pour le mener à bien, les étudiants convoquent également les connaissances et les savoir-faire acquis dans les autres cours de la double licence.

2.4. La complémentarité des cours de langue, de civilisation et de traduction

En plus des cours de traduction, les autres cours que l'on trouve classiquement en LEA constituent une base essentielle pour la formation, nous y reviendrons en proposant la règle 1. Pour l'instant, nous citerons simplement les types de cours qui entretiennent une relation de complémentarité avec les cours de traduction, tant les cours de langue que les cours de civilisation :

- a. Structures de la langue S1 et S2 ;
- b. Langue et communication S1, S2, S3, S4, S5 ;
- c. Langue de spécialité et des affaires S3 et S4 ;
- d. Enjeux des civilisations (sociaux, politiques, juridiques) S2, S3, S4, S5, S6.

Les cours de langue (et dans une moindre mesure de civilisation) répondent à des besoins langagiers préalables à la traduction tandis que les cours de civilisation contribuent à la connaissance des systèmes juridiques et institutionnels des pays hispaniques. Or, Gémar (2007 : 27) a souligné à de nombreuses reprises la nécessité de la prise en compte de la dimension culturelle en traduction juridique. Les cours de langue correspondent aux besoins langagiers connus traditionnellement comme la maîtrise et la correction de la langue, la connaissance de lexiques plus ou moins spécialisés (lexiques juridique, institutionnel, politique, économique, social, géographique, historique...) et l'utilisation de phraséologismes au degré de figement plus ou moins élevé (collocations, idiomatismes, adages...) et d'unités lexicales ou de sens que sont

les mots composés, les locutions verbales, adverbiales, prépositionnelles⁹⁶. Nous y reviendrons en proposant la règle 2.

On notera que l'interdisciplinarité de la formation a pour effet l'acquisition de méthodes bien différentes entre le droit et les langues (qui, dans ce second cas de figure, découlent souvent de la tradition de la formation des enseignants de second degré, autrement dit de la filière LLCER, quoique les besoins professionnels du monde de l'entreprise et de la traduction spécialisée sont de plus en plus pris en considération) et même parfois aux antipodes les unes des autres : par exemple, nous avons vu que les étudiants ont tendance à traduire un terme technique issu d'un système juridique espagnol par le terme équivalent ou le plus proche dans le système juridique français en gommant (sans s'en rendre compte) le fait qu'il s'agit d'un texte issu d'un autre système juridique et qui doit être identifié comme tel. Autrement dit, vers la fin de la licence, on observe déjà une déformation professionnelle du domaine du droit vers celui des langues : un rééquilibrage en cours de traduction technique et juridique, puis de langue et culture appliquées s'impose donc.

En effet, dans ce dernier cours du S6, l'étudiant doit renoncer à son intuition qui visera à étudier comme un juriste un concept juridique significatif dans la culture d'un ou de plusieurs pays hispanophones, pour l'envisager selon l'approche de la jurilinguistique et/ou de la juritraductologie.

Or, à l'échelle de la double licence, on comprend que les savoir-faire à intégrer sont vastes et parfois même contradictoires, comme on vient de le rappeler. Aussi, il reste (un) peu de temps pour initier les étudiants aux règles déontologiques et pratiques que suit le traducteur assermenté en France. Cela se fera de manière indirecte à l'occasion des cours de traduction, et directe à l'occasion du cours de Langue et culture appliquées. Il apparaît que la formation des juristes linguistes de la double licence Droit/LEA se fonde, pour la partie langue, sur une vaste architecture de cours qui entretiennent des liens en termes de 1/ progression pédagogique (difficulté de la matière : traduction, puis traduction appliquée, puis traduction technique et enfin traduction juridique ; progression du niveau de langue et des connaissances au fil des semestres) 2/ complémentarité (ESP + grammaire + traduction + civilisation...). Cette architecture trouve son fondement dans un certain nombre de règles professionnelles que nous détaillerons maintenant (sans tendre vers l'exhaustivité du fait de l'extension du présent travail).

3. POUR UNE ASSOCIATION DES RÈGLES LINGUISTIQUES ET DES RÈGLES PROFESSIONNELLES

3.1. Le refus du dogme de « la traduction par la traduction » et l'importance de la formation en culture juridique des pays hispanophones

Pendant longtemps, la formation du traducteur professionnel visait exclusivement à savoir traduire : tous les cours étaient des cours de traduction (thème ou version, dans la tradition française ; *traducción directa o inversa* dans la tradition espagnole) qui avaient pour but la pratique de la traduction des différents types de textes spécialisés pour lesquels une professionnalisation était envisagée. Or, les besoins langagiers étaient implicitement au cœur des enseignements :

- Soit la traduction est combinée à la grammaire, avec l'exercice du thème grammatical bien connu des hispanistes depuis des décennies pour lequel la traduction est le moyen

⁹⁶ Nous laissons de côté la compétence phonétique puisque la traduction et la traductologie sont des exercices écrits.

qui mène à la maîtrise de la grammaire, soit à des besoins langagiers : la fin est langagière ;

- Soit de manière scientifiquement plus novatrice la (juri)linguistique est combinée à la (juri)traductologie, c'est pourquoi on parle aussi de linguistique appliquée à la traduction : dans ce cas de figure, les besoins langagiers sont le moyen d'aboutir à une analyse de la traduction : la fin est traductologique.

L'association entre grammaire-linguistique et traduction-traductologie a donc toujours fait ses preuves, hier comme aujourd'hui, et il n'est pas question d'évacuer la dimension réflexive visant à analyser d'un point de vue morphosyntaxique et phraséologique les unités textuelles à traduire.

Une seconde association est tout aussi importante, même si on insiste moins là-dessus, il s'agit de la combinaison de la langue et de la culture de spécialité. La connaissance de la culture juridique des pays de la langue de travail passe par deux types d'enseignement :

- Le cours « Enjeux des civilisations » déjà mentionné, par exemple, via le cours magistral qui porte sur l'histoire institutionnelle des pays hispaniques et via le travail de commentaire de textes constitutionnels espagnols ;
- Les cours « Droit », même si aucun ne semble aborder les systèmes juridiques des pays hispaniques (à la différence des systèmes juridiques des pays de *Common Law*), à l'exception des cours de droit suivis par certains étudiants à l'occasion d'un séjour Erasmus dans une faculté de droit d'une université espagnole.

Par leur dimension culturelle, ces cours permettent ensuite d'élucider les limites de la traduction (jusqu'où on peut traduire), c'est-à-dire l'exploration des cas de refus de traduction⁹⁷, au bénéfice du choix d'un emprunt à un terme étranger (néologisme) ou à la création d'un sens issu de la langue étrangère dans le cas d'un culturème⁹⁸.

Dans le cas de l'emprunt d'un terme à la langue du texte-source, on pourra accompagner celui-ci d'une glose ou d'une note explicative (on peut citer les sigles qui renvoient au système juridique d'un pays, par exemple SIPA dans un texte argentin, *Sistema Integrado Previsional Argentino*, pour lequel une traduction littérale des termes du sigle (Système Intégré Prévisionnel Argentin) n'apportera rien de plus au destinataire francophone, d'où le choix d'une glose explicative en note « régime public unique du système de retraite argentin »⁹⁹).

Pour ce qui est de l'emprunt d'un culturème, c'est-à-dire la création d'un sens nouveau donné à un mot à partir d'un sens existant dans la langue source, on remarquera que l'on forge un « *tertium quid* », en l'occurrence une acception qui n'existe pas dans la langue cible, mais dont on pense que le destinataire pourra la comprendre, faute de meilleure possibilité de traduction. Ce concept, signifiant littéralement « une troisième entité », a été forgé par le juritraductologue Jean-Claude Gémar dont il dit qu'il est le « lieu de rencontre du droit et de la langue » (Gémar, 2011 : 13). Dans la pratique, il représente bien l'idée que, dans le cas de la traduction juridique, le texte cible est autre chose qu'une réécriture de ce qu'aurait été le texte équivalent dans une langue et un système juridique donnés. C'est sûrement sur ce point qu'il peut y avoir conflictivité et non

⁹⁷ Ce concept ne recoupe pas exactement celui d'« intraduisible » mis en lumière à la suite des travaux de Barbara Cassin (2004, voir également Baldo de Brébisson et Genty, 2019). Pour donner un exemple, afin de traduire *pacsimonial*, néologisme récent conçu comme le pendant de *matrimonial* en droit notarié français, on passera par une périphrase (un type de traduction) ou la conservation du mot en français en italiques agrémenté d'une note expliquant le régime du PACS (dans ce cas, il s'agira bien d'un refus de traduction, puisque les traductions possibles en espagnol pour ce concept ne recouvrent pas les mêmes droits).

⁹⁸ Pour une typologie des culturèmes en lien avec la traductologie, voir Lungu-Badea, 2009 : 15-78).

⁹⁹ <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/145000-149999/148141/texact.htm>

complémentarité entre la formation juridique reçue par les étudiants de la licence Droit/LEA (qui ont intégré la structure des décisions de justice françaises par exemple) et la formation traductologique reçue par les mêmes étudiants. Or, les cours de traductologie pratique du S5 et théorique du S6 permettent de dépasser cette tension à la recherche du « *tertium quid* » à la fois en anglais et en espagnol.

Pour ce qui est des emprunts à une langue tierce (Pohl, 1973 : 1-7) qui pourront constituer par ailleurs des culturèmes qui se sont exportés dans plusieurs langues, on citera le cas de certains anglicismes présents dans le lexique du monde professionnel au sens large. Ils permettent une spécialisation d'un terme dans un contexte précis, par exemple « *feedback* » qui a son entrée dans le DRAE même si son premier sens est une proposition d'équivalent espagnol, à savoir « *retroalimentación* ». Le terme connaît aussi une entrée en français dans le TLFi/CNRTL mais le sens en question est absent, au détriment d'un sens plus technique dans le lexique de la physique et de l'ingénierie, à savoir « *rétroaction* ». L'analyse lexicale des emprunts se fait donc à partir du contexte culturel¹⁰⁰.

Pour la traduction d'un culturème importé du français vers l'espagnol, on peut citer la collocation « France métropolitaine » traduite par « *la Francia metropolitana* » alors même que l'adjectif employé seul en espagnol ne renverra généralement pas à la même acception : il s'agit ici du sens 1 de l'entrée « *metropolitano, na* » du DRAE¹⁰¹ « *1. adj. Perteneciente o relativo a la metrópoli.* ». La définition donnée nous renvoie donc au substantif dont l'adjectif est le dérivé par suffixation, « *metrópoli* », dans son sens 3 : « *3. f. Nación, u originariamente ciudad, respecto de sus colonias.* ». Il s'agit d'une nation dans le cas précis, la France étant le nom propre de la collocation suivie de l'adjectif, sur le même modèle qu'*España peninsular* et dans un contexte très similaire (la métropole par rapport à des territoires globalement insulaires), mais la traduction cibliste par analogie *la Francia peninsular* ne pourrait être acceptée, puisque la France n'est pas une péninsule. Or, dans *Google livres*, on recense 3 attestations linguistiques de cette collocation, ce qui montre que cette collocation constitue à peu près un hapax : la première au milieu du XIX^e siècle (dans le récit de voyage du Colombien José María Samper, avant 1862), de toute évidence un calque par analogie avec l'Espagne ; la seconde au XX^e siècle, dans un essai sur les mouvements sociaux en France ; la troisième au XXI^e siècle, dans la traduction de l'anglais d'un roman historique de Simon Scarrow, *Sangre joven*, où Napoléon oppose la Corse à la métropole.

Cette recherche des fréquences d'emploi via *Google livres* est faite en cours devant les étudiants afin de confronter deux propositions de traduction d'une collocation appartenant à la langue standard car il s'agit d'un corpus un peu plus généraliste que le *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) pour la langue standard. En effet, les étudiants sont invités à conserver celle que consacre l'usage (la fréquence d'emploi se trouve généralement au-dessus de 10 000 attestations linguistiques), qui doit primer dans la pratique de la traduction judiciaire. Aussi, une traduction qui théoriquement pourrait être valable en cours ne vaudra pas en traduction juridique. C'est là que le lecteur doit interpréter le culturème grâce à des connaissances sur l'histoire culturelle de la colonisation française et son legs actuel, à savoir, avoir appris qu'à la différence des territoires hispano-américains qui sont tous devenus indépendants au XIX^e siècle, la France est restée une métropole pour certains territoires qui n'ont pas connu de mouvement de décolonisation. La traduction de cette collocation jette un jour cru sur son sens dans la langue source. Aussi, le nouveau sens par spécialisation gommerait le sème politique (aujourd'hui, on ne peut se satisfaire de considérer la Corse, les DOM et les TOM comme des colonies) pour garder le sens territorial (par opposition aux territoires insulaires et faisant référence à la centralisation française). Or, le DRAE fait évoluer les sens de ses entrées relativement aux cultures hispaniques, et non

¹⁰⁰ Pour un exemple d'analyse, voir Veleau (2022 : 221-250), qui distingue quant à elle la « migration intra-langue » de la « migrations inter-langue ».

¹⁰¹ *Diccionario Real Academia Española*.

étrangères. Aussi, c'est à la langue source de faire évoluer une terminologie périmée : mais pour ce faire, encore faudrait-il que la planification territoriale ne représente pas une réalité périmée, puisque les termes s'adaptent aux réalités de la société, et non l'inverse.

On retient la proposition d'une étudiante de mettre l'adjectif avec ce sens nouveau entre guillemets, ce qui peut être une bonne solution dans le cadre du cours : de ce fait, le terme employé dans un sens nouveau s'apparente à un mot utilisé en mention, sur le modèle de l'utilisation de la modalité autonymique, concept forgé par Authier-Revuz (2004 : 102-105), non pas dans sa dimension de ce que disent les autres, mais dans sa dimension de questionnement réflexif du dire sur ses propres mots, autrement dit une modalité de discours rapporté qui reprend un trait de l'emprunt. Cela équivaldrait donc à la glose « comme on le dit en français ou dans la francophonie ». En revanche, cette solution ne saurait être retenue dans une vraie traduction judiciaire car cette convention typographique propre aux publications scientifiques n'est pas partagée par les juristes. L'enseignante veille à signaler cette divergence pour différentes propositions formulées par elle-même ou par un étudiant (+/- accepté en cours versus +/- accepté en traduction judiciaire).

Comme l'a théorisé Monjean-Decaudin (2022) dans son travail novateur sur la traduction juridique, le traducteur (l'apprenti comme le traducteur assermenté) opère un mouvement de va-et-vient entre le droit et les langues selon sa combinaison de traduction : la traduction juridique ne saurait donc se couper du domaine scientifique et professionnel qui a présidé à la rédaction du texte. La prise en considération que la formation initiale gagne à intégrer les dimensions culturelle et linguistique à la pratique de la traduction nous permet d'arriver à la règle professionnelle qui prévaut en France, à savoir l'obligation d'une formation continue en droit et en langue pour les experts traducteurs-interprètes assermentés.

3.2. L'exemple de la formation continue des experts traducteurs-interprètes en France comme modèle pour les étudiants juristes linguistes

Tout expert traducteur-interprète assermenté rattaché à une cour d'appel a pour obligation de suivre régulièrement des formations et d'en référer à l'occasion de son mémoire d'activité annuel qu'il remet au service dédié aux experts qui est placé sous l'autorité du Procureur de la République près le Tribunal judiciaire de son inscription. Si l'on se réfère au Décret n° 2004-1463 du 23 décembre 2004 relatif aux experts judiciaires qui régit les nombreuses spécialités qui donnent lieu à une activité d'expert judiciaire en France, la formation continue est la suivante :

Section 2 : Réinscription sur une liste dressée par une cour d'appel.

Article 10

• Modifié par Décret n° 2007-1119 du 19 juillet 2007 - art. 2 JORF 21 juillet 2007

La demande est assortie de tous documents permettant d'évaluer :

1° L'expérience acquise par le candidat, tant dans sa spécialité que dans la pratique de la fonction d'expert depuis sa dernière inscription ;

2° La connaissance qu'il a acquise des principes directeurs du procès et des règles de procédure applicables aux mesures d'instruction confiées à un technicien ainsi que les formations qu'il a suivies dans ces domaines.

On relève que les formations se doivent d'être prioritairement pratiques. Pour les traducteurs-interprètes comme pour les autres experts, il convient de suivre également des formations « dans sa spécialité ». Le concept est vague, puisque le décret concerne tous les types d'expertise selon la nomenclature établie par le Ministère de la Justice qui se clôt par l'interprétariat (H.1) et la

traduction (H.2)¹⁰². En plus des formations en interprétation et en traduction, celles en linguistique ou civilisation étrangère par exemple pourraient donc être prises en compte.

Dans un courrier de la procureure générale et de la première présidente de la cour d'appel où exerce l'auteure et envoyé aux experts de ladite cour en vue de leur réinscription sur les listes, une version de 1^o un peu plus précise est observée : « - l'expérience acquise dans la spécialité et dans la pratique de la fonction d'expert depuis l'inscription et plus précisément à propos des sous-rubriques pour lesquelles vous êtes candidat¹⁰³ ».

Il n'est pas certain que l'on puisse interpréter cette précision dans le sens d'une restriction, c'est-à-dire au sens de « exclusivement des formations en interprétation et en traduction ». Si les formations juridiques semblent aller vers la pratique, aucune précision n'est donnée quant au choix de formations théoriques ou pratiques pour ce qui est de la traduction. Rappelons que l'expert traducteur-interprète pourrait être considéré comme un « non-expert » si on le compare avec les experts de toutes les autres branches (A à G), puisqu'il est le seul expert à qui les services de justice ne demandent pas de rédiger un mémoire ou rapport d'expertise (De Hoyos, 2022 : 333-338, qui cite Pélisse, 2012 : 129-192).

La pluridisciplinarité en droit, langue et traduction est donc une caractéristique propre à la fois à la formation initiale et continue des traducteurs juridiques. Cela constitue un modèle pour la formation des étudiants qui s'orienteraient vers la traduction juridique et devraient donc se former à la fois en droit et en langues, en particulier en traduction, et ce, tout au long de leur vie, sans se limiter à une formation initiale de niveau master.

3.3. Les unités de sens et la compréhension du fonctionnement des logiciels de TAO

Depuis que la traduction existe, on relève que la technique de la traduction mot à mot doit être bannie car elle fait fi du contexte mais surtout d'une analyse syntaxique et phraséologique. Les traducteurs professionnels s'amuse volontiers des mauvaises traductions issues de logiciels de TAO tels que Google translate, comme en témoignent les publications sur les réseaux sociaux, souvent pour la traduction de l'anglais vers une autre langue, comme l'anglais rassemble une partie importante des flux de traduction. Qu'est-ce que cela révèle en termes de didactique de la traduction et de la traductologie ? Il convient de développer une analyse en unités lexicales et phraséologiques, autrement dit, à l'instar du logiciel de TAO, le traducteur découpe mentalement et inconsciemment les phrases en mots et segments selon une grille d'analyse morphosyntaxique et sémantique¹⁰⁴. Une unité lexicale ou une unité phraséologique constituent une unité de sens du texte source.

En cours, une des règles de bonne pratique est qu'un mot dans le texte source équivaut à un mot dans le texte cible : il n'est pas possible d'utiliser deux fois le même mot dans le texte cible pour un même mot du texte source et vice versa afin d'éviter un appauvrissement sémantique, sauf si un même mot n'est pas utilisé avec le même sens. Par exemple, pour illustrer l'impossibilité de suivre la règle un mot en langue source = un mot en langue cible lorsqu'un mot est utilisé selon deux acceptions différentes, on opposera un emploi non contraint, *auto* (le titre et le type du document) qui signifie « décision de justice » et un emploi contraint, au début d'une décision de justice d'un tribunal argentin, dans une collocation présentant un certain figement comme « Autos

¹⁰² Antérieurement, l'arrêté du 10 juin 2005 relatif à la nomenclature prévue à l'article 1^{er} du décret n° 2004-1463 du 23 décembre 2004, JORF n° 149 du 28 juin 2005, p. 10674 faisait foi. La nomenclature a récemment évolué et s'est enrichie de nombreuses langues (JORF du 8 décembre 2022).

¹⁰³ L'auteure de l'article souligne.

¹⁰⁴ Sans qu'il parle de lexème, de lexie, de locution, de collocation ou de phraséologisme, comme le font des linguistes (Pellen, 2001 : 607-674).

y vistos » au début d'une décision de justice sera traduit « Au vu des pièces du dossier ». De fait, pour cette formule consacrée dont la traduction s'avère complexe, les étudiantes ont proposé un contresens « vues les décisions » voire un non-sens « en attente et en vue de ». Par ailleurs, la règle un mot en langue source = un mot en langue cible est particulièrement utile dans des textes qui présentent des parasyonymes, que ce soit des verbes ou des lexèmes. Plus le texte est long, plus cette difficulté se présente au traducteur. Ce qui découle de cette règle et qui connaît une réalisation didactique, professionnelle et informatique (dans un logiciel de traduction aux résultats satisfaisants comme OmegaT ou Trados Studio par exemple), c'est qu'il faut privilégier le calque lorsque celui-ci a un sens équivalent dans les deux langues.

Quant aux logiciels de TAO (je pense à OmegaT utilisé en cours), le découpage utilisant un code de surlignement couleur peut dépasser le carcan d'une unité de sens : la reconnaissance de textes inclus dans un corpus linguistique équivalent peut aller au-delà de la phrase. Un pourcentage de concordance du segment déjà traduit et du segment à traduire est proposé et le traducteur valide ou modifie la proposition de traduction, tâche qui s'apparente à de la post-édition. Quels sont les enjeux de l'inclusion de la TAO dans l'enseignement de la traduction juridique ? Le texte juridique est peut-être un des types de textes à traduire qui résistent le mieux à l'utilisation de la TAO : par exemple, un lexème utilisé seul ne sera pas traduit de la même manière s'il fait partie d'une collocation. En dehors de l'utilisation prévue en cours d'OmegaT, certains étudiants ont utilisé *DeepL* à l'occasion de leur travail préparatoire, allant ainsi à l'encontre des consignes données en cours. Nous parlons bien entendu de *DeepL* Traducteur et non de *DeepL* Pro. Comme l'a prouvé Alain Volclair dans le cadre de l'expérience de post-édition de courriers d'avocats d'italien en français, la traduction proposée par *DeepL* ne saurait être considérée comme satisfaisante entre langues romanes (cet état de fait pourrait différer lorsque l'anglais est une des langues de la combinaison puisque certains collègues développent des cours et des recherches en utilisant *DeepL*). Ainsi, une des manières de détecter l'utilisation de *DeepL* est la réécriture, lourdement sanctionnée, presque au même titre que les omissions. Justement, on remarque que *DeepL* n'utilise pas les calques et propose ce que l'on pourrait qualifier de « trouvailles » inutiles. Le fait que le texte soit limité à 5000 caractères empêche toute gestion du texte à traduire comme un tout, toute prise en compte du contexte, ce qui est le point de départ du traducteur, et de vérifier l'application de la règle un mot dans le texte source = un mot dans le texte cible. La preuve irréfutable de l'utilisation de *DeepL* pour l'enseignante est d'insérer le texte source dans le moteur de traduction en ligne : il retrouvera la traduction proposée par l'étudiant en guise de texte cible. Une des conclusions de Volclair (2023 : 11) est que la détection des erreurs de traduction de la machine est rendue difficile si bien que 100% des « bio-traducteurs » (une cohorte de 12 traducteurs professionnels) ont préféré leur propre traduction à celle de *DeepL*.

Si l'apprenti traducteur juridique gagnera à systématiser son approche phraséologique comme le ferait une machine, il sera avant tout guidé par les principes de qualité, fidélité, clarté, compréhensibilité, lisibilité et intelligibilité de sa traduction auxquels répondent les règles de bonne pratique qu'il aura découvertes en cours et qui coïncideront en grande part avec celles qu'il mettra en œuvre dans sa pratique professionnelle : les besoins langagiers concordent dans les contextes didactique et professionnel. S'il décide d'en passer par la traduction automatique, il veillera à soigner l'étape de post-édition puisqu'en traduction juridique, les erreurs (de type contresens, non-sens ou réécriture) sont monnaie courante mais s'avèrent difficiles à détecter. C'est pourquoi cette méthode semble davantage indiquée pour les traducteurs chevronnés qui utilisent les versions professionnelles des logiciels de TAO.

Or, le traducteur et la machine ont en commun de procéder à un étiquetage morphosyntaxique combiné à un étiquetage sémantique du texte : ils détectent les segments qui constituent un concept d'un point de vue sémantique et pour lesquels la traduction littérale ou mot à mot est impossible. Ils ont donc appris à détecter les marques de la lexicalisation ou du figement (absence d'article dans une collocation, dans une locution prépositionnelle, dans le nom d'un organisme,

présence de majuscules, absence d'accord...). Ils ont donc en commun de maîtriser l'étiquetage (mental pour le traducteur, semi-dirigé pour le linguiste, automatisé pour la machine) fondé sur des règles morphosyntaxiques mais aussi sémantiques : pour les premières, la systématisme de la machine est enviable, pour les secondes, la finesse de l'analyse du traducteur est encore indépassable mais elle est de plus en plus suppléée par la machine par la construction d'une gigantesque mémoire de traduction. La machine tente d'imiter le traducteur mais la variété des textes juridiques et leurs contraintes typographiques (de mise en page pour les documents d'état civil) font que la TAO n'est souvent pas applicable car les mots ne sont pas dans des phrases et le texte doit être considéré comme un tout pour traduire chaque mot. De même, les variations diatopiques de l'espagnol (avec de nombreux équivalents d'un pays à l'autre par exemple *partida de nacimiento/acta de nacimiento/declaración de nacimiento*) rend difficile le travail de la machine.

4. CONCLUSION

En traitant de l'évaluation des traductions professionnelles, Larose (1998 : 163-186) a montré que le produit de cette évaluation diffèrait selon que l'on adoptait le point de vue de la traductologie ou du monde professionnel. Nous avons également illustré cette réalité en évoquant les propositions de traduction acceptées en cours et acceptables en traduction juridique professionnelle. Mais ces deux microcosmes se complètent car les étudiants gagnent à être formés aux règles professionnelles, de même que le traducteur juridique gagnera à s'initier à la traductologie. La sagesse populaire nous a aussi légué le proverbe « *Más vale la práctica que la gramática* » recensé dans le *Refranero multilingüe* du Centro Virtual Cervantes, que nous pouvons ici retenir au sens propre, pour illustrer le fait que les besoins langagiers de l'étudiant n'ont de raison d'être qu'en vue de sa professionnalisation. On trouve déjà ce positionnement dans Gémar (2007 : 39-41). La traduction en cours et la traduction professionnelle sont deux pratiques, la première devant converger vers la seconde. Le *skopos*, la compréhensibilité et les connaissances en traductologie doivent conduire les étudiants à trancher entre les différentes propositions de traduction débattues en cours.

De même, en amont de la pratique des différents types de traduction juridique, l'enseignante gagnera à former les étudiants sur la déontologie du métier de traducteur juridique, voire sur les critères de professionnalisme qui prévalent dans cette activité professionnelle et qui ont été étudiés par Lomeña Galiano (2018), ce qui constituera une initiation du passage d'un contexte à un autre. De ce point de vue, les recherches des enseignants de traduction en LEA (notamment) suivent parfois la voie d'une recherche-action au service de la professionnalisation des apprentis traducteurs que sont leurs étudiants. Pour ce qui est de la traduction juridique, la recherche documentaire fondée sur une série d'outils lexicographiques, terminologiques et phraséologiques centrés sur la langue standard comme sur la langue juridique constitue une part significative du cours. C'est un autre aspect théorico-pratique et didactique qui mériterait d'être approfondi.

5. BIBLIOGRAPHIE

Authier-Revuz, J. (2004). 3. Le Fait autonymique : Langage, langue, discours. Quelques repères. Dans Doury, M., Authier-Revuz, J., Reboul-Touré, S., *Parler des mots : Le fait autonymique en discours* (pp. 67-96). Presses Sorbonne Nouvelle.

<http://books.openedition.org.univ-smb.idm.oclc.org/psn/11832>

Baldo de Brébisson, S. Genty, S. (dir.). (2019). *L'intraduisible : les méandres de la traduction*. Artois Presses Université.

- Barceló Martínez, T. (éd.). (2020). *Metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes*. Comares.
- Canavese, P. (2022). La législation fédérale suisse comme modèle de clarté. *Dans Serrano, F. Analyser et traduire les concepts juridiques dans leurs cultures en Europe* (pp. 293-311). Presses Universitaires Savoie Mont Blanc.
- Cao, D. (2010). Legal translation. *In Gambier, Y, van Doorslaer, L. Handbook of translation 1* (pp. 190-195). John Benjamins Publishing.
- Cassin, B. (dir.). (2004). *Vocabulaire européen des philosophies : Dictionnaire des intraduisibles*. Seuil.
- Cayron, S. (2017). *Manual de traducción jurada de documentos notariales en materia de sucesiones entre los sistemas jurídicos francés y español: la traductología jurídica aplicada a la práctica*. Comares.
- García Izquierdo, I. (2012). *Competencia textual para la traducción*. Tirant Humanidades.
- Gémar, J.-C. (2007). Retour à la sagesse ? Sept piliers du savoir-faire du traducteur juridique. *Dans Lavault-Olléon, É. Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations* (pp. 27-43). Peter Lang.
- Gémar, J.-C. (2011). Aux sources de la « jurilinguistique » : texte juridique, langues et cultures. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xvi, n° 1, 9-16.
- Hoyos, J. C. de. (2022). Le rôle de l'expert traducteur-interprète : théorie et pratique. *Dans Serrano, F. Analyser et traduire les concepts juridiques dans leurs cultures en Europe* (pp. 331-348). Presses Universitaires Savoie Mont Blanc.
- Huillet-Raffi, A. & Serrano, F. (2022). Conclusion. Les défis du traducteur juridique dans une Europe transnationale. *Dans Serrano, F. Analyser et traduire les concepts juridiques dans leurs cultures en Europe* (pp. 349-362). Presses Universitaires Savoie Mont Blanc.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Universitat Jaume I.
- Koskinen, K. (2010). Institutional translation. *In Gambier, Y, van Doorslaer, L. Handbook of translation 2* (pp. 54-60). John Benjamins Publishing.
- Larose, R. (1998). Méthodologie de l'évaluation des traductions. *Meta*, 43(2), 163-186.
<https://doi.org/10.7202/003410a>
- Lavault-Olléon, É. (2007). Traduction spécialisée : des pratiques qui se passent de théorie ? *Dans Lavault-Olléon, É. Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations* (pp. 45-72). Peter Lang.
- Lomeña Galiano, M. (2018). *Le professionnalisme des traducteurs et interprètes judiciaires « natifs » et « professionnels » : étude exploratoire et contrastive en France et en Espagne*, thèse de doctorat sous la direction de M. Pujol Berché (Université Paris Nanterre) et E. Monzó Nebot (Université Jaume I, Espagne). Université Paris Nanterre.
- Lungu-Badea, G. (2009). Remarques sur le concept de culturème. *Translationes*, 1 (1), 15-78.

- Monjean-Decaudin, S. (2019). L'intraduisible confronté à la traduction juridique. *Dans* Sabrina Baldo de Brébisson, Stéphanie Genty (dir.), *L'intraduisible : les méandres de la traduction* (pp. 153-173). Artois Presses Université.
- Monjean-Decaudin, S. (2022). *Traité de juritraductologie : Épistémologie et méthodologie de la traduction juridique*. Presses du Septentrion.
- Neveu, F. (2004). *Dictionnaire des sciences du langage*. Armand Colin.
- Pellen, R. (2001). Phraséologie et phraséographie en espagnol. De la typologie à l'inventaire des ressources. *Bulletin Hispanique*, 103, 2, 607-674.
- Pélisse, J. (2012). *Des chiffres, des maux et des lettres. Les experts judiciaires en économie, en psychiatrie et en traduction*. Armand Colin.
- Pohl, J. 1973. La langue tierce. *Équivalences*, 4, 2, 1-7.
- Reiß, K. & Vermeer H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. M. Niemeyer.
- Talbot, A. (2022). La gestion de l'ambiguïté en traduction juridique institutionnelle, *Dans* Serrano, F. *Analyser et traduire les concepts juridiques dans leurs cultures en Europe* (pp. 313-330). Presses Universitaires Savoie Mont Blanc.
- Veleanu, C. (2021). The trials and tribulations of legal terms today: an affective approach in jurilinguistics. *Dans* Renaud Baumert, Albane Geslin, Stéphanie Roussel, Stéphane Schott. *Langues et langages juridiques. Traduction et traductologie, didactique et pédagogie* (pp. 399-410). Institut Francophone pour la Justice et la Démocratie.
- Veleanu, C. (2022). La migration des termes juridiques. *Dans* Serrano, F. *Analyser et traduire les concepts juridiques dans leurs cultures en Europe* (pp. 221-250). Presses Universitaires Savoie Mont Blanc.
- Volclair, A. (2023). DeepL résout-il les conflits ? Bio-traduire et post-éditer les courriers d'avocats de l'italien en français. *Journal of Data Mining and Digital Humanities, Towards robotic translation?*, 1-13. hal-03628173v3

Modelo integrador para el análisis de necesidades lingüísticas en el aula de español de especialidad

Modèle intégratif pour l'analyse des besoins langagiers dans un cours d'espagnol de spécialité

Integrative model for the analysis of linguistic needs in the Spanish-for-specific-purposes classroom

Marcelo TANO

Université de Lorraine, France

Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad

mtano@lairdil.fr

IdHAL : marcelo-tano

ORCID : 0000-0003-3164-3175

Resumen. En la didáctica de lenguas de especialidad, el respeto de la individualidad de los aprendientes constituye el eje prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el análisis de necesidades lingüísticas se erige como punto de partida o fase obligada del currículo centrado en el alumno. Este artículo tiene como meta presentar una síntesis de los diferentes modelos que pueden utilizarse en un curso de español especializado destinado a un público universitario que necesita este idioma para actuar en ámbitos académicos y profesionales. A partir del análisis pormenorizado de varias propuestas que se han venido recogiendo en la literatura científica durante los últimos cincuenta años, llegaremos a la conclusión de que un modelo integrador de ANL adaptado para un curso de ESP es aquel que integra datos precisos sobre: la identificación del estado inicial del usuario; la determinación de las situaciones laborales de uso del idioma; y la toma en consideración de aspectos que determinan su aprendizaje.

Palabras clave: análisis de necesidades lingüísticas, didáctica de lenguas extranjeras, español de especialidad, metodología para la enseñanza, pedagogía universitaria

Résumé. Dans la didactique des langues de spécialité, le respect de l'individualité des apprenants constitue l'axe prioritaire du processus d'enseignement-apprentissage dans lequel l'analyse des besoins langagiers est le point de départ ou la phase obligatoire du programme centré sur l'élève. Cet article vise à présenter un résumé des différents modèles qui peuvent être utilisés dans un cours d'espagnol spécialisé à destination d'un public universitaire qui a besoin de cette langue pour agir dans des contextes académiques et professionnels. Sur la base de l'analyse détaillée des différentes propositions qui ont été recueillies dans la littérature scientifique au cours des cinquante dernières années, nous concluons qu'un modèle intégratif d'ABL adapté pour un cours d'ESP est celui qui intègre des données précises sur : l'identification de l'état initial de l'utilisateur ; la détermination des situations professionnelles d'usage de la langue et la prise en compte des aspects qui déterminent son apprentissage.

Mots-clés : analyse des besoins langagiers, didactique des langues étrangères, espagnol de spécialité, méthodologie pour l'enseignement, pédagogie universitaire

Abstract. In the didactics of specialized languages, respect for the individuality of the learner constitutes the priority axis of the teaching-learning process in which the analysis of linguistic needs (ALN) stands as the starting point or obligatory phase of a student-centered curriculum. This article presents a synthesis of the different models that can be used in a specialized Spanish course aimed at a university public that needs this language to work in academic and professional fields. From the detailed analysis of several proposals that have been collected in the scientific literature over the last fifty years, we conclude that an integrating model of ALN adapted for a course in Spanish for specific purposes is one that integrates precise data on the initial state of the user; the determination of employment situations of language use; and the consideration of aspects that determine their learning.

Keywords: analysis of linguistic needs, foreign languages didactics, specialized Spanish, teaching methodology, university pedagogy

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

No escapa a nuestra observación el hecho de que, en los diferentes sistemas de enseñanza superior, la mayoría de los estudiantes que por múltiples razones se abocan al estudio del español como lengua extranjera integran vastos segmentos de lo que podríamos denominar el sector universitario de especialistas de otras disciplinas científicas, es decir, son estudiantes que se preparan para ejercer una profesión en la que eventualmente deberán utilizar el idioma español aunque este no sea su especialidad.

Obviamente, la prioridad de este estudiantado no es estudiar filología hispánica sino más bien adquirir distintos niveles de competencia comunicativa utilizando una lengua española aplicada a campos muy diversos, entre los cuales destacan, mayormente y en este orden, los negocios, la medicina, el derecho, la ingeniería, la economía, las relaciones internacionales y el turismo (Tano, 2021b: 10). La lengua a la que nos referimos es, por consiguiente, el Español de Especialidad, comúnmente designado bajo el acrónimo ESP y entendido como “[...] rama de la hispanística que trata de la lengua, del discurso y de la cultura de las comunidades profesionales y de los grupos sociales hispanófonos especializados, así como también de la enseñanza de dicho objeto” (Tano, 2021a: §43).

Al estudiar el español de su especialidad, el perfil de estos estudiantes los lleva a focalizarse en dos nociones que nos parecen clave en el marco de nuestro presente estudio: la utilidad y la inmediatez. Es decir que a este estudiantado le interesa aprender un idioma desde un enfoque práctico y obtener resultados inmediatos. Desde esta perspectiva, sus necesidades reales se transforman en el punto de partida de la programación. Esto significa, claramente, que el análisis de necesidades lingüísticas (ANL) es una verdadera herramienta de articulación del programa de ESP.

Dos principales razones justifican la exigencia de recurrir al ANL: i) la insatisfacción que ocasionan los programas existentes (siempre mejorables), y ii) el lugar que ocupa el estudiante (centro del proceso). A partir del momento en que el docente decide que la enseñanza no se centra en la materia sino en el aprendiente, conocer las debilidades y fortalezas de sus alumnos es un paso natural de su quehacer pedagógico. Los estudios de Berwick (1989: 82-114) y de Brindley (1989: 63-78) demostraron la utilidad de la evaluación previa de las necesidades en un curso de lenguas extranjeras. Por su parte, Long (2005) pone de realce el hecho de que, actualmente, hay una demanda cada vez mayor del estudiantado que exige que los cursos de idiomas permitan el desarrollo de habilidades comunicativas, sobre todo aquellas que faciliten una comunicación fluida en el futuro contexto laboral de los estudiantes. Por consiguiente, las ventajas de un examen *ad hoc* de las necesidades lingüísticas (NL) son múltiples ya que un docente bien informado estará mejor capacitado para elaborar programas acordes con las expectativas de formación de sus estudiantes. Averiguar sin falsas presuposiciones lo que los estudiantes necesitan permite acceder a cuatro tipos generales de datos:

- Datos sobre la sociedad en la que tiene lugar la enseñanza: las prácticas de enseñanza-aprendizaje obedecen a una cierta idiosincrasia y tradiciones pedagógicas de cada país.
- Datos sobre el sistema educativo en el que opera la institución de enseñanza: existen institutos, escuelas, centros, facultades, etc., que no operan de la misma manera.
- Datos sobre las condiciones en las que se enseña: puede tratarse de un curso presencial, a distancia o híbrido; si es a distancia, puede ser sincrónico o asincrónico; la periodicidad puede ser semanal, quincenal o mensual; se pueden contabilizar tantos semestres o años de la carrera en cursos de español.
- Datos sobre las características del estudiantado: su perfil académico y la especialidad que estudian.

Todos estos datos determinan la programación de un curso de idioma. Según Moreno de los Ríos (2009: 176), los tres primeros tipos de datos pueden ser interpretados como “variables externas”, es decir, extrínsecas al aprendiente, mientras que los últimos datos corresponden a “variables del alumno” propiamente dichas.

Como las NL son por naturaleza cambiantes, no podemos entender la programación en ESP como un producto terminado, ya que, en realidad, “se trata de un proceso dinámico compatible con una negociación constante” (Llorián *et al.*, 1997: 533). Esta realidad lleva a considerar el ANL como una herramienta de uso ineludible en el ámbito de la didáctica del ESP, tal vez mucho más que en el campo de la enseñanza de la lengua general.

Se trata entonces de realizar una operación prospectiva de recogida de datos que puede lograrse basándose en la intuición, en el sentido común, en la reflexión, en la experiencia de quien la realiza. Sin embargo, si lo que buscamos es lograr objetividad en la identificación de datos y que estos sean, en la medida de lo posible, cuantificables, debemos hacer uso de ciertos instrumentos metodológicos. Así, para obtener información de los propios alumnos, entendemos que existen básicamente tres medios: i) el sondeo del grupo clase (cuestionario); ii) la entrevista personalizada (con el alumno); y iii) las pruebas (de nivel). En realidad, son varios los instrumentos que se pueden utilizar para obtener información a través de varias fuentes. Además de los tres que acaban de mencionarse, Tano (2017a: 300-302) propone apoyarse en las siguientes herramientas: análisis del discurso en situación real de trabajo, anuncios de trabajo, documentos auténticos para el ejercicio de la profesión de los alumnos, entrevistas con otros docentes, entrevistas con profesionales del sector meta, fichas de observación de clases, manuales de enseñanza de la lengua aplicada al sector laboral y publicaciones existentes sobre la profesión para la cual se preparan los alumnos.

Como se puede imaginar, algunos de estos instrumentos son de difícil aplicación; raras son, por ejemplo, las empresas que autorizan la realización de encuestas en el propio lugar de trabajo. Por experiencia propia y de años, creemos que el sondeo del grupo clase es el instrumento más idóneo para realizar un ANL, siempre y cuando en su elaboración se respeten ciertos criterios como la viabilidad, la fiabilidad, la flexibilidad y la posibilidad de readaptación.

2. EL ANÁLISIS DE NECESIDADES LINGÜÍSTICAS EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las tendencias observadas en la didáctica de lenguas extranjeras de los últimos años (Tano, 2017a: 128) nos muestran que no existe un público universal sino diferentes tipos de públicos y que, consecuentemente, los objetivos de aprendizaje solo se pueden determinar a través de un examen *ad hoc* de las NL del público meta a través de los instrumentos que se crean convenientes. Esta realidad ubica al ANL en el centro de toda reflexión pedagógica.

Destaquemos, primeramente, que se trata de un concepto evolutivo y adaptativo. Desde hace más de cincuenta años, los primeros investigadores en interesarse por el ANL advertían que las NL son cambiantes y multiformes (Richerich y Chancerel, 1977: 12). Hoy sabemos fehacientemente que las NL de los estudiantes están en constante evolución y que los ANL deben continuarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad regular y no puntual (Tano, 2017a: 131). Además, la falta generalizada de tiempo (horas de clase) para el aprendizaje de idiomas en los sistemas universitarios puede compensarse con un análisis más fino de NL que permita conseguir un programa más preciso y adecuado (Mangiante y Parpette, 2004: 21).

Por muchas razones, se considera hoy que el ANL es la etapa inicial en la concepción de un programa. Según Coste *et al.* (1976: 27), el ANL es la “primera entrada” en los sistemas de enseñanza-aprendizaje de idiomas para adultos, el elemento central a partir del cual se construye dicho sistema, hasta el punto de que García Santa-Cecilia (2000: 23) lo califica de “piedra angular” del proceso.

Esto es así porque la existencia de NL particulares hace necesaria la realización de un ANL previo (Sabater, 2000: 190). Para Huhta (2002: 30), un programa se elaborará en mejores condiciones si las NL del grupo de aprendientes se aclararon previamente. Queda claro que, al ayudar a adaptar la formación a ciertos objetivos específicos, el ANL es una fase obligatoria del currículo centrado en el alumno. Hutchinson y Waters (1987: 53) recuerdan que lo que distingue un curso de lengua de especialidad de un curso de lengua general no es la existencia de una NL determinada, sino la toma de consciencia de esa necesidad, lo que significa que, además de elaborar y administrar el ANL, tenemos que implicar a los estudiantes en este análisis mediante el sondeo del grupo-clase.

Tras un largo estudio sobre el tema, Catalá Hall (2017: 409) concluye que el ANL “[...] es un procedimiento por el cual se establece con precisión para qué necesita la lengua el alumno” y que, gracias a este análisis, “[...] el profesor dispone de un corpus de información sobre sus estudiantes” cuyo análisis le permitirá construir un programa adaptado a las necesidades reales observadas. La centralización de los programas basados en las NL supone que el docente esté permanentemente abierto para aceptar y analizar las necesidades cambiantes de sus estudiantes (Tano, 2017a: 144), lo que implica la orientación de sus prácticas pedagógicas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la interacción dinámica que se establece entre los cinco componentes del currículo: objetivos, contenidos, metodología, recursos y evaluación. Esta postura pedagógica es una consecuencia de un tipo de enfoque centrado en el “proceso” (la adquisición del idioma) y no únicamente en el “producto” (la producción oral o escrita), por cuanto los objetivos pueden cambiar durante un curso según las NL detectadas (*idem*: 145). A este respecto y aunque haya referencias anteriores sobre negociación de NL, preferimos apoyarnos en el estudio de Catalá Hall (2017) por tratarse de una fuente reciente y muy extendida. Esta autora (*id.*: 409) aclara que el profesor “[...] ha de estar abierto a negociar con su alumnado el contenido del programa y, a su vez, ha de estar dispuesto a realizar los cambios o modificaciones pertinentes en él a lo largo del curso”.

Esto hace que el ANL se transforme en una herramienta de ayuda para la toma de decisiones. Lahuerta Martínez (1997: 103) precisa que es útil para recoger información sobre dos principales tipos de NL: i) las NL objetivas: nivel de conocimiento actual del idioma y exigencias de uso en situaciones comunicativas reales; y ii) las NL subjetivas: interés, motivación, actitudes, deseos, expectativas, confianza, ansiedad, inseguridad, deficiencias, limitaciones, estilos cognitivos, estrategias de aprendizaje, predisposición para aplicar metodologías activas.

La identificación de estas necesidades hace posible el diseño y la entrega de programas apropiados (Long, 2015: 89). Así, como diseñador del curso y a partir del examen de una cantidad considerable de variables, el profesor tomará decisiones que generarán toda una serie de consecuencias que se esperan sean positivas para el aprendizaje (Tano, 2017a: 145). No hay que olvidar que el ANL es un paso indispensable para conocer cuáles son las competencias lingüísticas que los estudiantes necesitan trabajar. Recordando a Richterich (1985: 91), podemos afirmar que en toda reflexión sobre NL se incluye el carácter pragmático del instrumento lingüístico analizado bajo el prisma de la voluntad utilitarista del estudiantado que decide esforzarse para adquirir destrezas operativas en el manejo del idioma. En este sentido, lo que busca idealmente el ANL es ofrecer los contenidos de aprendizaje que correspondan al uso deseado del ESP (Tano, 2017a: 136). Cuando hablamos de “contenidos”, nos estamos refiriendo principalmente a los “contenidos funcionales”, también llamados “contenidos comunicativos”,

útiles para “[...] referirse a los diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera” (Matte Bon, 2004: 811).

En la medida en que las necesidades de comunicación imponen ciertas NL (Richterich, 1973b: 4), el ANL se presenta como un instrumento para responder a las necesidades de comunicación. Las NL de los adultos provienen de las exigencias de utilización del idioma en contexto, de lo que el usuario tiene que hacer utilizando el idioma (Richterich, 1973a: 36). Para Springer (1993: 406), el enfoque ANL tiene carácter obligatorio en el tratamiento de la comunicación especializada puesto que no existe una enseñanza eficaz de lengua de especialidad sin un ANL previo. Huhta (2002: 10) aclara que, gracias al ANL, los responsables de la formación detectan una gran variedad de exigencias que pueden ser satisfechas sólo a través de una intervención adaptada que tenga en cuenta las necesidades de comunicación de los aprendientes.

Como se puede observar, el ANL es una noción de contornos muy extensos que conviene delimitar si queremos disminuir el grado de complejidad a la que está sometido este tipo de análisis. García Romeu (2006b: 32) especifica que el ANL “[...] identificará los diferentes tipos de necesidades que caracterizan a los estudiantes y permitirá adecuar al grupo y a cada aprendiente los objetivos, contenidos, procedimientos metodológicos, materiales, actividades y procedimientos de evaluación que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Para Castellanos Vega (2010: 24), es un concepto que se extiende, no ya sólo a los objetivos, contenidos y sistemas de evaluación sino también “[...] a los métodos que se desean seguir, a los recursos y medios que se desean utilizar, a las capacidades y aptitudes de los alumnos, a sus experiencias vividas anteriormente en el proceso de aprendizaje de lenguas, a las características de su personalidad, a sus estilos de aprendizaje, etc.”.

Por su parte, Gómez de Enterría (2009: 67) observa que existen básicamente dos clases de demanda, una estándar y otra con objetivos precisos:

La primera es la demanda de formación más frecuente que, por lo general se identifica con las expectativas de aprendizaje de los alumnos de español con fines profesionales. [...] Junto a ésta también está la demanda de necesidades puntuales. Se trata [...] de cursos diseñados 'a la carta' que responden generalmente a las necesidades de formación planteadas [...] por grupos de aprendices con necesidades concretas de comunicación en la lengua de especialidad.

Inspirándonos del razonamiento de Mourlhon-Dalliès (2015: 4), afirmamos que existen dos principales etapas del enfoque ANL aplicado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas de especialidad: un análisis preliminar de las NL (mediante observaciones, encuestas sociolingüísticas, cuestionarios y entrevistas) seguido de un análisis de los discursos orales y escritos dominantes (prototípicos) en el ejercicio de la profesión para la cual se preparan nuestros estudiantes. Estos dos análisis conducen luego a la didactización de los elementos recurrentes, secuenciados en objetivos y ordenados en una progresión que integra, además de la dimensión pragmático-discursiva, una sensibilización a ciertos aspectos interculturales del mundo del trabajo de la cultura-meta. Como los aspectos socioculturales desempeñan un papel fundamental en la comunicación, el ANL los debe incluir ya que, como dice Bhatia (2008: 160), “[...] ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales, [...] algunos de los cuales pueden llegar a transformarse en potenciales obstáculos para un resultado comunicativo pragmáticamente exitoso”.

4. MODELOS DE ANÁLISIS DE NECESIDADES LINGÜÍSTICAS

El presente estudio se focaliza en los modelos europeos de ANL por ser los modelos más desarrollados en la materia, fundamentalmente a partir de los años 1970 y bajo la impulsión del programa de política lingüística del Consejo de Europa. Los modelos que tratamos a continuación han sido objeto de investigaciones sucesivas que fueron modificándolos y validándolos en diferente grado. Para lograr una comprensión global de estos modelos, en la tabla 1 proponemos clasificarlos según sean intuitivos (sustentados en la introspección y el conocimiento de campo de sus administradores) o probatorios (respaldados por demostraciones fehacientes a través de cifras que evidencian tendencias).

Tabla 1: Selección de modelos europeos para definir las necesidades lingüísticas
Fuente: elaboración propia a partir de Tano (2017a: 149)

Modelos	Promotores	Características
Intuitivos	Wilkins (1974, 1976) Van Ek (1975) Coste (1977) Van Ek y Alexander (1977) Porcher (1979)	Basados en la intuición y la experiencia de quienes administran el ANL.
Probatorios	Richterich (1973, 1974, 1984) Richterich y Chancerel (1977, 1980) Munby (1978) Huhta (2002) Aguirre Beltrán (2004, 2010, 2012) García-Romeu (2006) Tano (2014, 2017a, 2019) Catalá Hall (2017) Riutort Cánovas (2019)	Basados en pruebas e indicadores obtenidos a partir de encuestas realizadas a los propios interesados.

Con respecto a la selección de un modelo, compartimos la observación de Llorián *et al.* (1997: 532) cuando afirman que “[...] una cuestión crucial que se le presenta al diseñador de instrumentos es la selección de ítem en la confección de los mismos”. Por consiguiente, lo primero que debemos considerar en el proceso de elaboración de estos instrumentos son las variables que se van a medir y, una vez determinadas, seleccionar el modelo que resulte más adecuado para medirlas.

A continuación, proporcionamos una síntesis cronológica de modelos europeos de ABL seleccionados por su pertinencia y grado de aplicabilidad. En los mismos se consignan las principales informaciones que conviene recoger para un ANL, según la propuesta de cada autor, y se indica entre paréntesis lo que examina cada una de ellas.

Modelo de Richterich (1973a, 1974, 1985):

- Situaciones lingüísticas (agentes, momentos, lugares del contexto real de uso del idioma)
- Situaciones de aprendizaje (agentes, momentos, lugares del contexto de adquisición del idioma)
- Operaciones lingüísticas (funciones, objetos, recursos)
- Operaciones de aprendizaje (actos de habla en clase)
- Necesidades lingüísticas (generales, específicas, particulares)
- Necesidades de aprendizaje (objetivas, subjetivas)

Modelo de Wilkins (1974, 1976):

- El aprendiente (su identificación)
- La lengua (general o de especialidad)
- Las situaciones de comunicación (enfoque situacional)
- Las nociones semánticas (enfoque nocional)
- Las funciones comunicativas (usos lingüísticos)
- Las estrategias lingüísticas (para realizar acciones)

Modelo de Van Ek (1975), Van Ek y Alexander (1977):

- Situaciones lingüísticas (cotidianas y profesionales)
- Nociones lingüísticas (generales y específicas)
- Funciones lingüísticas (uso del idioma)
- Actividades lingüísticas (aprendizaje del idioma)
- Aptitudes receptivas (comprensión oral y escrita)
- Aptitudes productivas (expresión oral y escrita)

Modelo de Coste *et al* (1976), Coste (1977):

- Identificación de locutores (usuarios)
- Tipo de lengua (general o especializada)
- Campo de referencia (sectores de la vida social y/o profesional)
- Situaciones de comunicación (contexto de utilización del idioma)
- Nociones (generales y/o específicas)
- Funciones (operaciones lingüísticas)
- Objetivos (de aprendizaje y de uso)
- Recursos (para alcanzar los objetivos)

Modelo de Richterich y Chancerel (1977):

- Contexto de utilización del idioma (escuela o trabajo)
- Estatus y valor de uso del idioma (empleo real)
- Objetivos de aprendizaje (personales y colectivos)
- Programa (contenidos)
- Recursos (para facilitar el aprendizaje)
- Evaluación (modalidades diversas)

Modelo de Munby (1978):

- Participante (estatus)
- Lengua meta (objetivos educativos y/o profesionales)
- Marco espaciotemporal (lugar de formación, duración y frecuencia de los cursos)
- Contexto de empleo (aspectos psicosociales)
- Interlocutores (identificación)
- Interacciones (relaciones sociales)
- Funciones lingüísticas (recepción y producción)
- Tipo de comunicación (expresión continua o interacción)
- Canal (soportes escritos, sonoros y visuales)
- Variedad lingüística (dialecto y/o tecnolecto)
- Grado de conocimiento que se desea alcanzar (cualitativo y/o cuantitativo)

Modelo de Porcher (1979, 1980):

- Aprendiente (motivaciones, actitudes, rol en el proceso de adquisición)
- Docente (rol en el proceso de transmisión)
- Marco institucional (limitaciones y condiciones de estudio)
- Uso del idioma (empleo previsto)
- Objetivos de aprendizaje (determinación precisa)
- Metodología para el aprendizaje (técnicas apropiadas)
- Materiales (selección y concepción)
- Evaluación (momento en el interviene dentro del dispositivo)

Modelo de Huhta (2002):

- Informes personales del usuario (edad, lengua materna)
- Lenguas extranjeras estudiadas (niveles alcanzados)
- Competencias lingüísticas actuales (saberes operativos)
- Lengua meta (idioma que hay que perfeccionar)
- Tiempo disponible para la formación (durante y fuera del curso)
- Tipo de curso deseado (intensivo, a distancia)
- Objetivos de aprendizaje (expectativas precisas de formación)
- Situaciones lingüísticas objeto de estudio (orales y escritas)

Modelo de Aguirre Beltrán (2004, 2010, 2012):

- Identificación personal (edad, idioma materno)
- Lenguas extranjeras estudiadas (niveles alcanzados)
- Lengua meta (razones para estudiarla)
- Aspectos generales que se quieren mejorar (comprensión y/o expresión)
- Aspectos particulares que se desean trabajar (fluidez, vocabulario específico, interculturalidad)
- Necesidades lingüísticas concretas (plano profesional)
- Utilización de la lengua meta (usos reales)
- Estrategias y técnicas de aprendizaje preferidas (pronunciación, vocabulario, gramática, lectura, escritura, interacción)

Modelo de García-Romeu (2006):

- Características personales (edad, idioma materno, lenguas extranjeras)
- Motivaciones (intereses, nivel de implicación, predisposición al esfuerzo)
- Campo de los intercambios comunicativos (personal, público, educativo, profesional)
- Situaciones de comunicación (contextos de uso)
- Nociones comunicativas (generales)
- Funciones lingüísticas (prioritarias)
- Competencias lingüísticas (vocabulario, gramática, pronunciación)
- Competencias comunicativas (comprensión, expresión, interacción)
- Variedades lingüísticas (variaciones y registros)
- Objetivos de aprendizaje (personales y colectivos)
- Compromisos de aprendizaje (asiduidad, deberes)
- Modalidades de trabajo en clase (solo, en grupo restringido, en grupo abierto)
- Estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico)
- Métodos de aprendizaje (maneras de aprender)
- Actividades predilectas (orales y escritas)

- Tareas preferidas (repetitivas o creativas)
- Práctica del idioma (fuera del curso)
- Evaluación (por el profesor y/o por el alumno)

Modelo de Catalá Hall (2017):

- Perfil del aprendiente (nacionalidad, lenguas que habla, nivel de español, formación, experiencia laboral, las razones del aprendizaje de la lengua)
- Competencias lingüísticas (destrezas comunicativas)
- Uso del lenguaje en situaciones de comunicación (interlocutores, momentos y lugares de la interacción, grados de jerarquía entre hablantes)
- Actividades comunicativas específicas (situaciones particulares de uso del idioma, tipo de lengua, principales temas comunicativos)
- Aptitudes (capacidades, carácter y postura frente a un nuevo idioma)
- Habilidades de aprendizaje (estrategias, tipología de actividades, técnicas para aprender)
- Perspectivas de aprendizaje (metas que alcanzar a corto y largo plazo, prioridades, expectativas)
- Preferencias en el aprendizaje (interacción oral, pronunciación, vocabulario, gramática)
- Motivación (temas de interés, actividades motivadoras, material preferido)
- Carencias objetivas (lagunas lingüísticas, necesidades en la situación actual)
- Carencias percibidas (nociones que se precisan aprender, destrezas que necesitan practicar)
- Aspectos interculturales (conducta, creencia, hábitos)
- Lenguaje no verbal (gestos y acciones paralingüísticas)
- Expectativas del patrocinador del aprendizaje del alumno (a corto plazo, en la situación meta)
- Expectativas del grupo de compañeros del alumno (a corto plazo, en la situación meta)

Modelo de Riutort Cánovas (2019):

- Datos personales (nombre y apellidos, contacto, edad y cargo)
- Idiomas estudiados previamente (lengua materna, lenguas extranjeras, lenguas usadas en el trabajo)
- Estudios previos en español como lengua extranjera (tipo de curso, duración, lugar, manual)
- Nivel alcanzado (nivel de español autopercebido, diplomas obtenidos, estancias de inmersión)
- Características del curso (obligatorio, optativo, tipo de evaluación)
- Comunicación en el trabajo: tareas de un día representativo en el cargo (duración, canal, interlocutor, descripción general); habilidades comunicativas (frecuencia, dificultades experimentadas; interlocutores, ansiedad comunicativa)
- Destrezas prioritarias (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita)
- Temas de interés (cultura, vocabulario, pronunciación, gramática)
- Deseos (objetivos últimos y prioridades)
- Estilo de aprendizaje (modo de aprender predilecto, preferencias de autoaprendizaje)
- Carencias (dificultades más habituales al usar el idioma)
- Disponibilidad horaria (horario de clases preferido, horas disponibles para el estudio fuera del aula)
- Recursos materiales (sala, herramientas tecnológicas, condiciones de luz y sonido, desplazamiento al lugar de enseñanza, acceso a muestras reales de lengua y a contenidos especializados de utilidad)

5. DISCUSIÓN Y PROPUESTA DE UN MODELO INTEGRADOR

Como se puede observar en el apartado anterior, cada autor propone su visión de lo que debería ser un ANL digno de ese nombre. Ahora bien, para el interés de nuestro estudio, más que focalizarse en las diferencias, lo interesante es prestar atención a los elementos que comparten todos estos modelos.

Es notorio el hecho de que los ítems por analizar propuestos por los precursores del ANL no hayan perdido un ápice de actualidad. Lo que sí se observa, en cambio, es la profusión de nociones que integran los ANL de estos últimos años.

Más allá de la necesaria identificación del estudiante o del usuario, el análisis de la “situación lingüística”, propuesto inicialmente por Richterich (1973a, 1974, 1984) y por Wilkins (1974, 1976), es retomado en los modelos sucesivos para identificar el contexto real de uso del idioma. Los expertos acuerdan una importancia capital al análisis pormenorizado de la utilización concreta y contextualizada de la lengua. Se observa incluso que, ya desde Van Ek (1975) y Van Ek y Alexander (1977), se introduce la noción de “situación lingüística profesional”, correlacionada con el concepto de “uso específico” del idioma. A este respecto, Richterich y Chancerel (1977) hacen referencia a la utilización de la lengua en la “escuela” o en el “trabajo”, nociones que serán epistemológicamente retomadas *a posteriori* por la comunidad científica en los conceptos de “lengua para fines académicos” y “lengua para fines profesionales”. Por su cuenta, Coste *et al* (1976) y Coste (1977) abundan en el mismo sentido al proponer examinar el “tipo de lengua” que puede ser general o especializada. Paralelamente, ya desde los años 1970, este enfoque situacional lleva a Coste *et al* (1976) y Coste (1977) a integrar en el ANL la noción de “comunicación” que había sido sugerida por Wilkins (1974, 1976) bajo el concepto de “función comunicativa”. Munby (1978) se refiere incluso al tipo de comunicación oral o escrita que clasifica en “expresión continua” e “interacción” y que retoma mucho después García-Romeu (2006) bajo la denominación de “competencia comunicativa”, que incluye tanto la comprensión como la expresión y la interacción, y que el autor disocia de la “competencia lingüística” más orientada a la adquisición del vocabulario, de la gramática y de la pronunciación. Acercándonos más a nuestros días, Catalá Hall (2017) considera que, a la hora de diseñar un ANL, hay que tener en cuenta las destrezas comunicativas. Esta autora propone analizar dichas competencias a través de un ANL que tenga en cuenta dos elementos : i) el uso del lenguaje en situaciones de comunicación identificando perfectamente los interlocutores, los momentos y los lugares de la interacción e, incluso, el grado de jerarquía entre hablantes, lo que hace recurrir a registros de lengua formales e informales; y ii) las actividades comunicativas específicas o los principales temas comunicativos, que se refieren a situaciones particulares de utilización del idioma y que determinan el tipo de lengua que se debe utilizar en cada una de ellas. Por su cuenta, Riutort Cánovas (2019), al referirse a las habilidades comunicativas, sugiere el análisis de la comunicación en el trabajo identificando las tareas de un “día tipo” representativo del cargo profesional que se tenga que ocupar.

La noción de “competencia lingüística” a la que alude Huhta (2002) aparece sin dudas en un momento en el que el MCER (Consejo de Europa, 2002) se impone como referencia indispensable para la administración de los currículos de lenguas extranjeras basados en el desarrollo de destrezas operativas. Destaquemos que, con una antelación de tres décadas, Wilkins (1974, 1976) sugería ya examinar la “estrategia lingüística” adoptada por el usuario para realizar acciones, lo que prefiguraría mucho después la perspectiva orientada a la acción o método accional preconizado por el Marco. La influencia de las preconizaciones del Marco, en relación con los ámbitos dentro de los cuales se encuentran contextualizadas las actividades comunicativas, se observa en García-Romeu (2006) cuando este propone incluir en el ANL el “campo de los intercambios comunicativos” que puede ser personal, público, educativo o profesional (Consejo de Europa, 2002: 15). De manera muy práctica, Riutort Cánovas (2019) incluye en su ANL un

examen de las destrezas más prioritarias para el alumno, que pueden ser de comprensión y/o de expresión, tanto orales como escritas.

La noción de “variedad lingüística” fue introducida por Munby (1978) con el objetivo de diferenciar dialectos y tecnolectos propios de un idioma en situación. Este enfoque variacionista, de gran utilidad, por ejemplo, para una lengua franca e internacional como la española, solo es retomado en el modelo de ANL de García-Romeu (2006) referido a las variaciones y los registros. Dada la gran variabilidad o la poca uniformidad que caracteriza a la lengua española, sorprende el hecho de que escasos son los especialistas del ANL que integran explícita y claramente el análisis de la variación. Siendo éste un tema de capital importancia a la hora de programar un curso de ESP (Tano, 2022: 5-13), entendemos que es contraproducente no tomarlo en cuenta ya que existe mucha probabilidad de que, tanto el docente como el estudiantado, no puedan librarse de las variaciones diatópicas (dialectos), diastráticas (sociolectos) o diafásicas (funciones) en sus actividades en enseñanza-aprendizaje.

El análisis de la “manera de aprender” un idioma es una propuesta recurrente en todos los modelos de ANL estudiados. Richterich (1973a, 1974, 1984) disocia la “situación de aprendizaje”, es decir, el contexto de adquisición de la lengua, y la “operación de aprendizaje”, referida más bien a los actos de habla a los que los estudiantes están expuestos en clase. El modelo de Richterich incluye el análisis de las “necesidades de aprendizaje”, sin dudas desde el enfoque de la pedagogía personalizada. Richterich y Chancerel (1977) integran además el “objetivo de aprendizaje”, noción que será retomada posteriormente por Coste (1977), Porcher (1979, 1980), Huhta (2002) y García-Romeu (2006). Cabe destacar que este interés por el aprendizaje se acompaña en Porcher (*Id.*) de la noción de “metodología para el aprendizaje”, lo que muestra una preocupación por saber cuáles son las técnicas apropiadas para aprender mejor un idioma. Estos ítems aparecen también en Aguirre Beltrán (2004, 2010, 2012) bajo la denominación de “estrategia” o “técnica” de aprendizaje y ven un punto culminante en su inclusión en el ANL en la propuesta de García-Romeu (2006) quien sugiere ir mucho más lejos en el análisis incluyendo nociones como las de “compromiso de aprendizaje”, “estilo de aprendizaje”, “modalidad de trabajo en clase” y “actividad o tarea preferida”. Catalá Hall (2017) propone analizar las preferencias en el aprendizaje según el tipo de actividades más recurrentes que pueden ser las actividades interaccionales, fonológicas, léxicas o gramaticales. A su vez, estas nociones en torno a la forma de aprender también son retomadas por Riutort Cánovas (2019) quien, al referirse a los estilos de autoaprendizaje, alude al “modo de aprender preferido”.

La noción “contenidos” aparece en Richterich y Chancerel (1977) cuando estos investigadores se refieren al “programa”. Ahora bien, si por contenidos entendemos las nociones semánticas y las funciones comunicativas que habitualmente se enseñan en un curso de idioma para uso profesional, Wilkins (1974, 1976) es uno de los primeros en proponer que se indague sobre este ítem. Van Ek (1975), Coste *et al* (1976), Van Ek y Alexander (1977), Coste (1977) y Munby (1978) también siguen estas mismas pautas. Aguirre Beltrán (2004, 2010, 2012) hace sin duda alusión a los contenidos cuando propone indagar sobre los “aspectos generales que se quieren mejorar” o a los “aspectos particulares que se desean trabajar” en donde incluye, por ejemplo, el vocabulario específico o elementos propios de la cultura meta. Sobre este último punto, Catalá Hall (2017) nos habla de incluir datos interculturales en el ANL relacionados con conductas, creencias y hábitos; esta investigadora sugiere igualmente que la búsqueda de información sobre interculturalidad puede incluir aspectos del lenguaje no verbal, como pueden ser los gestos y las acciones paralingüísticas. Riutort Cánovas (2019) hace abiertamente alusión a los contenidos al referirse a la utilidad de conocer cuáles son los “contenidos especializados” que el estudiante debe adquirir.

En realidad, en la didáctica de lenguas extranjeras, no se puede hablar de contenidos sin referirse a los “objetivos” ya que todo aprendizaje persigue una meta. Entre los primeros promotores del

ANL, son Coste *et al* (1976) y Coste (1977) quienes proponen investigar cuáles son los objetivos de aprendizaje de los estudiantes inscritos en un curso de lengua. Richterich y Chancerel (1977), como así también García-Romeu (2006), aclaran que esos objetivos pueden ser personales o colectivos. Esta última idea cobra una singular importancia si concebimos la clase de idioma como un espacio compartido que persigue fines comunes. Para Porcher (1979, 1980) y Huhta (2002), los objetivos de aprendizaje deben determinarse de manera precisa. Al abordar el tema de los objetivos de aprendizaje, Catalá Hall (2017) prefiere el término “perspectivas de aprendizaje” en el que incluye las expectativas o metas que habrá que alcanzar a corto y largo plazo, mientras que Riutort Cánovas (2019) se refiere más bien a los deseos y prioridades del alumno.

Ciertos autores proponen igualmente analizar los “recursos” disponibles. Para Coste *et al* (1976) y Coste (1977), incluir este ítem en el ANL es fundamental en el sentido de que los recursos permiten lograr los objetivos. En un mismo orden de ideas, para Richterich y Chancerel (1977), los recursos facilitan en gran medida el aprendizaje. De manera indirecta, Munby (1978) también integra este elemento en lo que él denomina “canal”, que incluye los documentos escritos, sonoros y visuales que sirven como soportes del curso. Porcher (1979, 1980) alude a este tema cuando propone evaluar los “materiales” para la clase, en su doble perspectiva de selección o concepción por parte del docente. Lo sorprendente es que ninguno de los modelos posteriores que hemos tenido en cuenta para realizar este estudio plantea la inclusión del ítem “recursos”, siendo estos numerosos y de gran alcance gracias a las avanzadas tecnologías de la información y de la comunicación de las que disponemos hoy en día. La única excepción se encuentra en Riutort Cánovas (2019) para quien los recursos pueden ser tanto muestras reales de lengua como así también las herramientas tecnológicas o facilidades materiales como el tipo de aula o las condiciones de luz y sonido.

El ANL es útil para identificar no solo lo que un estudiante sabe hacer utilizando el idioma sino fundamentalmente para detectar, según la postura de Porcher (1979, 1980), sus “limitaciones”. Hoy en día, los expertos prefieren referirse a las “carencias” para analizar las dificultades más habituales que encuentran los usuarios en circunstancias de uso de la lengua. Es la propuesta manifiestamente expuesta por Riutort Cánovas (2019) y por Catalá Hall (2017). Esta última sugiere incluso desdoblar carencias en objetivas (lagunas perfectamente detectadas en la situación inicial) y subjetivas (nociones que se perciben como necesarias para practicar el idioma con destreza).

Por último, si tenemos en cuenta la noción de “evaluación”, Richterich y Chancerel (1977) la proponen como ítem de análisis precisando que la evaluación recubre varias modalidades. También la sugiere Porcher (1979, 1980) indicando que conviene preguntar cuál es el momento en el que la evaluación debe intervenir en el dispositivo de enseñanza-aprendizaje. García-Romeu (2006) distingue la evaluación hecha por el profesor (evaluación formativa y sumativa) de aquella realizada por el propio alumno (autoevaluación). Por último, aunque ninguno de los modelos analizados se detenga sobre el concepto de “interevaluación”, consideramos útil agregarlo porque es una práctica común en clase que realizan los mismos estudiantes entre ellos en función de unos principios colaborativos y de la responsabilización conjunta ante el aprendizaje.

Atendiendo a esta puesta en perspectiva de los modelos que, a nuestro entender, han tenido mayor influencia en el ANL de los últimos años, nos parece oportuno añadir una propuesta final a título de modelo integrador que sintetice los criterios de ANL con mayor peso en un curso de ESP. Después de pasar revista a los conceptos básicos movilizables a partir de los doce modelos estudiados (desde 1973 hasta 2019), nos inclinamos más hacia la adopción de un modelo probatorio que integre los ítems listados en la tabla 2.

Tabla 2: Propuesta de ítems de un ANL para el aula de ESP
Fuente: elaboración propia a partir de Tano (2017a: 490)

Partes del ANL	Ítems para integrar en el estudio
I. Estado inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Características personales del aprendiente • Nivel de conocimiento de la lengua meta • Carencias • Motivaciones para el estudio de la lengua
II. Situación de comunicación meta	<ul style="list-style-type: none"> • Interlocutores • Contextos de uso del idioma • Funciones lingüísticas y actos de habla • Actividades de comunicación
III. Aspectos relativos al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias lingüísticas • Objetivos que alcanzar • Contenidos a desarrollar • Selección de recursos disponibles • Estrategias de aprendizaje • Modalidades de evaluación

En vistas de una aplicación práctica de esta propuesta y para entender mejor las tres categorías que conforman este modelo integrador, proponemos a continuación una explicación detallada.

I. La identificación del estado inicial se realiza para conocer las características personales del aprendiente de ESP que pueden tener una incidencia en el proceso de aprendizaje, tales como la nacionalidad, la edad, la lengua materna, las demás lenguas extranjeras estudiadas, la experiencia laboral, etc. Es fundamental identificar el nivel de conocimiento de la lengua meta; para ello, se recabarán datos sobre la formación anterior, el nivel alcanzado, incluyendo una eventual certificación oficial en lengua española. El análisis de las carencias, sean objetivas o percibidas, también forma parte de esta primera etapa de aproximación al ANL que, finalmente, deberá incluir las motivaciones para el estudio de la lengua, las que, tratándose de ESP, serán no solo personales y sino principalmente profesionales.

II. La determinación de la situación de comunicación meta consiste en distinguir por un lado los interlocutores de dicha situación, vale decir el público meta, y, por otro lado, los contextos de uso del idioma, o sea que habrá que reconocer el lugar, el momento, la circunstancia de utilización de la lengua española. Todo ello nos permitirá identificar las funciones lingüísticas y los actos de habla prioritarios en el sector laboral de nuestros estudiantes. En un curso de ESP, esta segunda fase de estudio debe complementarse con un listado de actividades de comunicación propias del ámbito académico o profesional.

III. La consideración de aspectos relativos al aprendizaje es el tercer paso que proponemos para lograr un ANL adaptado a un contexto institucional del estudio del ESP. Es imprescindible que se conozcan las competencias lingüísticas que conviene desarrollar, es decir que, además de identificar las destrezas ya adquiridas, será útil tomar conciencia de las habilidades que aun quedan por adquirir. Esto permitirá establecer unos objetivos claros que alcanzar, tanto a corto como a mediano plazo, y unos contenidos a desarrollar, que podrán desglosarse en fonéticos, léxicos, gramaticales, culturales, etc. En esta fase se puede incluso seleccionar algunos recursos disponibles como los materiales didácticos y las herramientas digitales. Recabar informes sobre estrategias de aprendizaje es lo propio de esta etapa ya que conocer las metodologías para aprender es una condición *sine qua non* del proceso de adquisición de un idioma. Este proceso no

estaría finalizado sin referirnos a las modalidades de evaluación que convienen al alumnado o que exige el marco institucional, pudiéndose tratar de autoevaluación, de evaluación formativa, de evaluación sumativa e incluso de interevaluación.

6. CONCLUSIONES

De todo lo expuesto, se desprende que, si la enseñanza-aprendizaje del ESP está orientada hacia las necesidades lingüísticas del estudiante, el diseño de un programa a medida implica el conocimiento del enfoque ANL por parte del profesor que debe ser capaz de implementarlo en el aula.

Atendiendo a los argumentos que hemos desarrollado en los apartados anteriores, podemos concluir que el ANL se adapta perfectamente para el diseño de cursos a medida o de cursos destinados a una especialidad bien determinada. Queda claro que este tipo de análisis tiene un impacto inmediato y concreto en tanto herramienta de ayuda para tomar decisiones. Sólo después de conocer exactamente la demanda podemos proponer respuestas adaptativas guiadas por una reflexión que tenga en cuenta las necesidades reales del alumnado.

Nos consta que la programación en ESP no es un producto terminado sino un proceso dinámico que requiere una negociación constante entre el profesor y sus alumnos. Esto no es posible sin un previo análisis que contemple las necesidades reales del grupo-clase. Conocer el perfil del alumnado, descartando intuiciones y observaciones subjetivas, es una fase previa para la elaboración o el ajuste de cualquier propuesta didáctica centrada en el alumno.

Como lo hemos podido comprobar a través de este estudio cronológico, los modelos de ANL han ido ganando en claridad gracias a una prolífera transferencia científica de los resultados de investigaciones de campo. Las últimas propuestas de los expertos, mucho más explícitas e incluso más completas que las anteriores, ayudan a los docentes de idioma a ver claramente cuáles son los criterios que más pesan a la hora de confeccionar y administrar un análisis de este tipo. Desde una perspectiva didáctica, hoy podemos concluir que el ANL es (Tano, 2017a: 190): i) un enfoque analítico hecho a medida; ii) una herramienta global, cíclica, multiforme, adaptable y de contornos muy amplios; iii) un poderoso instrumento práctico de planificación lingüística; y iv) un elemento fundamental de cuestionamiento y de compromiso al servicio de una mejora real de los dispositivos de formación.

Después de pasar revista a los conceptos básicos movilizables a partir de los doce modelos estudiados y representativos de la evolución de la enseñanza de lenguas de los últimos cincuenta años, retengamos como propuesta final que un modelo integrador de ANL para un curso de ESP debe apoyarse en una metodología probatoria que incluya al menos un análisis del estado inicial en el que se encuentra el aprendiente (nivel, carencias, motivaciones), de la situación de comunicación meta (interlocutores, contextos de uso, funciones lingüísticas, actividades comunicativas) y de los aspectos relativos al aprendizaje (competencias, objetivos, contenidos, recursos, estrategias, evaluación).

7. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, B. (2004). Análisis de necesidades y diseño curricular. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 643-664). SGEL.

Aguirre Beltrán, B. (2010). Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE. En: *Actas del XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 159-176). CVC. Publicaciones de la ASELE.

Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. SGEL.

Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*, pp. 82-114. Cambridge University Press.

Brindley, G. (1989). The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design. In R. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum*, pp. 63-78. Cambridge University Press.

Bhatia, V. (2008). Las lenguas con propósitos específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 41 (67), 157-176.

Castellanos Vega, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Monográficos MarcoELE*, 10, 23-35.

Catalá Hall, A. (2017). Qué enseñar en una clase de español con fines específicos: el análisis de necesidades [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación - Grupo Anaya - Instituto Cervantes.

Coste, D. (1977). L'analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 27, 51-77.

Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M. & Papo M. (1976). *Un niveau-seuil*. Conseil de l'Europe.

García-Romeu, J. (2006). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 145-161). CVC. Actas de los CIEFE.

García Santa-Cecilia, Á. (2000). Análisis de necesidades y definición de objetivos. En *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera* (pp. 29-45). Arco/Libros,

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

- Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 336-342). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Huhta, M. (2002). *Outils pour la planification de la formation linguistique*. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur.
- Hutchinson T. & Waters A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press.
- Lahuerta Martínez, A. C. (1997). Propuesta de un análisis de necesidades que distingue entre necesidades objetivas y necesidades subjetivas en Inglés para Fines Específicos. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. 4, 96-114.
- Llorián González, S., Gil, M. & Castro, E. (1997). Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos. *Actas del VIII Congreso Internacional* (pp. 523-534). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Long, M. H. (Ed.). (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley ad Sons Inc.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Matte Bon, F. (2004). Los contenidos funcionales y comunicativos. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 811-834. SGEL.
- Moreno de los Ríos, B. (2009). Programar para distintos destinatarios. *Monográficos MarcoELE*, 9, 171-184.
- Mourlhon-Dalliès, F. (2015). Penser le lien entre langage, travail et didactique des langues : Modélisations, façons de voir, façons de faire. *Langage, Travail, Formation*, 0, 1-14.
- Munby, J. L. (1978). *A communicative syllabus design*. Cambridge University Press.
- Porcher, L. (1980). *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires*. Conseil de l'Europe (Éducation et Culture).
- Porcher, L., Mariet F. & Huart M. (1979). *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires*. Hatier (Projet Langues Vivantes).
- Richterich, R. (1973a). Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes. Dans : *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Conseil de l'Europe, 30-43.
- Richterich, R. (1973b). *L'analyse des besoins langagiers*. Conseil de l'Europe.

- Richterich, R. (1974). Les motivations à l'écriture et à la lecture en langue étrangère. *Le Français dans le Monde*, 109, 21-25.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Classiques Hachette (Recherches-Applications).
- Richterich, R. & Chancerel, J.-L. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Hatier/Conseil de l'Europe (Projet Langues Vivantes).
- Riutort Cánovas, A. (2019). El análisis de necesidades en la enseñanza del español específico para los negocios. Teoría y práctica. Kaun Tang International Publications Ltd.
- Sabater, M. L. (2000). Aspectos de la formación del profesorado de español para fines específicos». *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 184-193). CVC. Actas de los CIEFE.
- Springer, C. (1993). Éléments de réflexion méthodologique sur les besoins de communication dans le secteur économique. *ASp.*, 2, 403-412.
- Tano, M. (2014). Consideraciones previas del análisis de necesidades en EFE para el alumnado de ingeniería. *Actas del XXV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español Lengua como Extranjera* (pp. 953-967). CVC. Publicaciones de la ASELE.
- Tano, M. (2015). Atouts, faiblesses, opportunités et menaces concernant l'espagnol dans les formations françaises d'ingénieurs. *Actes du 43ème Congrès UPLEGESS*, pp. 171-185.
- Tano, M. (2016). *L'usage de la langue espagnole chez les ingénieurs Français* [Rapport d'enquête de recherche]. Université de Lorraine, Université Paris Nanterre.
- Tano, M. (2017a). *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques : Le cas des formations françaises d'ingénieurs* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre].
- Tano, M. (2017b). État des lieux sur l'enseignement et la recherche dans le champ de l'espagnol de spécialité en France. *Les Langues Modernes : Revue de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public*, Dossier : « Les langues de spécialité », 3, 9-20.
- Tano, M. (2019). El análisis de necesidades lingüísticas de profesionales en ejercicio como herramienta para el diseño curricular en EFE. *Contribuciones a las Segundas Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena*, pp. 78-96. Centro Virtual Cervantes.
- Tano, M. (2021a). Balisage terminologique dans le domaine de la langue espagnole spécialisée. *HispanismeS-Revue de la Société des Hispanistes Français*, Varia 15, 242-265.
- Tano, M. (2021b). Hacia una identificación profesional de profesores e investigadores universitarios implicados en el campo del español de especialidad. *MarcoELE-Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1-21.
- Tano, M. (2022). Introducción general - El español de especialidad en Hispanoamérica: variaciones lingüísticas y diseño de materiales didácticos. *Les Cahiers du GÉRES*, 13, 5-21.

Van Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European-Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Council of Europe (Systems Development in Adult Language Learning).

Van Ek, J. A. & Alexander, L. G. (1977). *The threshold level for modern language learning in schools*. Council of Europe.

Wilkins, D. A. (1974). *Second-language learning and teaching*. Edward Arnold.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.

SECTION III : Varia



La competencia pragmalingüística en los manuales de español para fines específicos

La compétence pragmalinguistique dans les manuels d'espagnol sur objectif spécifique

Pragmalinguistic competence in Spanish textbooks for specific purposes

Carmen BALLESTERO DE CELIS

Université Sorbonne Nouvelle, France

CLESTHIA - Langage, systèmes, discours - EA 7345

carmen.ballestero-de-celis@sorbonne-nouvelle.fr

IdHAL: 526331

Resumen. El objetivo del presente estudio es reflexionar sobre el tratamiento de la competencia pragmalingüística en la clase de español para fines específicos. Si es cierto que las aportaciones de la pragmática a la enseñanza de lenguas son incuestionables, muchos son todavía hoy los materiales de español como lengua extranjera que siguen presentando explicaciones lingüísticas desvinculadas de todo contexto. Para llevar a cabo esta reflexión, nos centraremos esencialmente en el componente gramatical de una selección de manuales para fines específicos. En ellos, se analizarán, en un primer tiempo, el lugar que se concede a la gramática, las explicaciones gramaticales que se presentan y la teoría lingüística que las sustenta, para en un segundo tiempo examinar las prácticas gramaticales propuestas. La convicción de la necesidad de explotar pragmáticamente la gramática está en el origen de esta investigación cuya finalidad no es otra más que dilucidar el lugar otorgado a la pragmagramática en el campo del español de especialidad. Las conclusiones del presente estudio buscan así, desde una perspectiva esencialmente didáctica, contribuir al desarrollo y a la aplicación de lo que podría llamarse la competencia pragmagramatical.

Palabras clave: competencia lingüística, didáctica de lenguas extranjeras, gramática, manual de español, pragmática

Résumé. L'objectif de cette étude est de réfléchir sur le traitement de la compétence pragmalinguistique dans le cours d'espagnol de spécialité. S'il est vrai que les apports de la pragmatique à l'enseignement de langues étrangères sont indéniables, il y a encore beaucoup de manuels d'espagnol qui continuent à présenter des explications linguistiques déliées de tout contexte. Pour mener à bien cette réflexion, nous mettons l'accent sur le contenu grammatical d'une sélection de méthodes d'espagnol des affaires. Nous considérons l'importance attribuée à la grammaire, les explications linguistiques qui y sont présentées et la théorie linguistique sous-jacente, pour, ensuite, examiner les pratiques grammaticales proposées. La conviction du besoin d'exploiter pragmatiquement la grammaire est à l'origine de cette recherche dont le but n'est autre que d'élucider le lieu octroyé à la pragmagrammaire dans le domaine de l'espagnol de spécialité. Avec ces conclusions nous souhaitons ainsi, dans une perspective essentiellement didactique, contribuer au développement et à l'application de ce qui pourrait être appelée la compétence pragmagrammaticale.

Mots clés : compétence linguistique, didactique des langues étrangères, grammaire, manuel d'espagnol, pragmatique

Abstract. The objective of this study is to reflect on the treatment of pragmalinguistic competence in the Spanish class for specific purposes. If it is true that the contributions of pragmatics to language teaching are unquestionable, today there are still many materials on Spanish as a foreign language that continue to present linguistic explanations detached from any context. To carry out this reflection, we will essentially focus on the grammatical component of a selection of manuals for specific purposes. In them, the place given to grammar, the grammatical explanations that are presented and the linguistic theory that supports them will then be analysed to examine the proposed grammatical practices. The conviction of the need to pragmatically exploit grammar is at the origin of this research whose purpose is none other than to elucidate the place given to pragmagrammar in the field of specialized Spanish. The conclusions of this study thus seek, from an essentially didactic perspective, to contribute to the development and application of what could be called pragmagrammatical competence.

Keywords: foreign languages didactics, grammar, linguistic competence, pragmatics, Spanish manual

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio es reflexionar sobre el tratamiento de la competencia pragmalingüística en la clase de español para fines específicos. Para llevar a cabo esta reflexión, este trabajo se centrará esencialmente en el componente gramatical de una selección de manuales para fines específicos. En ellos, se analizarán en un primer tiempo el lugar que se concede a la gramática, las explicaciones gramaticales que presentan y la teoría lingüística que las sustenta, para en un segundo tiempo examinar las prácticas gramaticales propuestas, con el objetivo final de reflexionar sobre el valor acordado a la dimensión pragmática, más concretamente, a la importancia del contexto, esencialmente discursivo, en las descripciones y en las ejercitaciones gramaticales. La hipótesis de la que parte este estudio postula que la gran mayoría de los manuales de español para fines específicos, a pesar de incorporar en sus propuestas didácticas actividades en la que se trabaja directa o indirectamente el componente pragmático, no presentan en sus explicaciones gramaticales reflexiones metapragmáticas que permitan un mejor aprendizaje de los contenidos lingüísticos. La convicción de la necesidad de explotar pragmáticamente la gramática está en el origen de esta investigación cuya finalidad no es otra más que dilucidar el lugar otorgado en el campo del español de especialidad a lo que Martí Sánchez (2011: 831) denomina la pragmagramática y que explica en estos términos:

En la intersección entre gramática y pragmática, como su interfaz, está la pragmagramática, que en términos coserianos se vincula a la norma. Frente a la pragmática, relacionada con el uso intencional e individual de la gramática; la pragmagramática se vincula a la dimensión no ocasional, pero solo parcialmente convencionalizada del uso intencional que hacen de la gramática hablantes y oyentes, y que se orienta hacia la convencionalización completa propia de lo estrictamente gramatical (Ariel 2008: parte II). Obviamente es también la disciplina que lo estudia (Pragmagramática) [...].

Las conclusiones del presente estudio buscan así, desde una perspectiva esencialmente didáctica, contribuir al desarrollo y a la aplicación de lo que podría llamarse la competencia pragmagramatical, esto es, la capacidad de un aprendiente de emitir y comprender enunciados apropiados al contexto, de comunicar a un nivel textual que vaya más allá de la frase, de integrar lo que los hablantes de una lengua han convencionalizado de la gramática de ésta.

2. MARCO TEÓRICO

No cabe duda de que la Pragmática en español se ha desarrollado extraordinariamente en los últimos tiempos y que actualmente cuenta con especialistas de renombre a los que les debemos prestigiosos trabajos y novedosos estudios, así lo señala Martí Sánchez (2021: 177) en las notas siguientes tituladas “La Pragmática en español, hoy”:

Estas notas son un reconocimiento del desarrollo alcanzado por la Pragmática desde aquel 1938 en que Charles W. Morris la definió como la rama de la Semiótica que estudia la relación de los signos con sus intérpretes. Al mismo tiempo, las líneas aquí escritas son un reconocimiento de la Pragmática en español. Ambos reconocimientos van a hacerse comentando el reciente Escandell Vidal, Amenós y Ahern (2020), muestra del excelente nivel adquirido por esta Pragmática “en español y sobre el español” (como reza la contraportada), lengua nativa de la mayor parte de los autores.

Ciertamente el desarrollo de esta disciplina en español y sobre el español ha contribuido sobremanera a la investigación en la didáctica de lenguas y explica que los autores de materiales didácticos otorguen cada vez mayor importancia a la llamada competencia pragmática. Ahora bien, en el corpus seleccionado para este trabajo, esto es, en los manuales de español para fines específicos, esta competencia pragmática se ve a menudo reducida a fenómenos interlingüísticos

e interculturales. En otras palabras, son cuestiones sociopragmáticas como la cortesía y (des)cortesía verbal las que esencialmente acaparan el interés de los autores de estos manuales y las que consecuentemente ocupan al profesor de español en el aula.

El posicionamiento teórico que subyace a los análisis de las páginas que siguen es que la competencia pragmática no puede limitarse a su dimensión social, sino que debe como rama de la Lingüística que se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado, atender a este en sus diferentes dimensiones. En otras palabras, el contexto no es solo la situación en la que se produce un enunciado, es también el conocimiento previo compartido por los hablantes, así como el conjunto de elementos lingüísticos que incluyen, preceden o siguen a una palabra u oración y que pueden determinar su significado o su correcta interpretación. Concretamente en el apartado siguiente se prestará atención a la manera en la que se incorpora a las explicaciones gramaticales la información compartida por un locutor y su interlocutor. Para ello se analizarán diferentes explicaciones gramaticales, centradas esencialmente en la selección de una forma verbal adecuada, en las que, si no se tiene cuenta el conocimiento previo que comparten los hablantes, esto es el estatus comunicativo del enunciado, la descripción resulta no solo insuficiente sino inadecuada, y la práctica, en consecuencia, ineficaz e incluso, en algunos casos, inútil.

3. ANÁLISIS DE MATERIALES

De manera general se puede afirmar que en los manuales español para fines específicos la atención que exige el aprendizaje del léxico de especialidad, así como la necesaria práctica de los diferentes géneros discursivos propios a cada ámbito profesional hace que la gramática se vea en algunas ocasiones eclipsada, en ciertos manuales incluso descuidada. Para este estudio se han dejado de lado estos manuales y se ha dado preferencia a aquellos en los que la gramática sí es parte esencial de la unidad. En todos los manuales analizados se busca ofrecer al aprendiente una explicación gramatical, la enseñanza de la gramática es, así, esencialmente deductiva, esto es, las reglas gramaticales se formulan de manera explícita. A este posicionamiento metodológico subyace el convencimiento de que las reglas gramaticales se enseñan con mayor eficacia si se aprovecha la capacidad de razonamiento de los aprendientes en vez de usar solo la mera práctica de modelos o la simple memorización.

Sin duda con una voluntad de alinearse en una metodología comunicativa, en muchos de ellos se vincula el contenido gramatical con un contenido funcional, aunque resultan evidentes, ya desde el propio índice, las limitaciones de este acercamiento teórico. En algunos manuales los puntos gramaticales no siempre se corresponden con las funciones que se les asignan: un ejemplo es el manual *Curso de español de los negocios. En equipo.es 3.*, en el que se dice para sorpresa de cualquier lingüista que las oraciones subordinadas concesivas se utilizan para expresar consecuencia (Juan, Aincinburu, Zaragoza *et al.*, 2007: 163); en otros, como *Socios. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*, las funciones comunicativas que se proponen en el índice resultan a veces tan específicas (por ejemplo, se señala la función de “indicar el motivo de una llamada”) o tan generales (por ejemplo “hablar de relaciones personales”) que poco ayudan a la integración del contenido gramatical (Martínez y Sabater, 2008). Y hay también manuales, en los que la frontera entre ambos contenidos no resulta clara: en *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*, por ejemplo, como se puede comprobar en las páginas dedicadas al índice, se presentan de manera conjunta los “recursos gramaticales y funcionales” en un único y mismo apartado (Tano, 2009).

A pesar de esta pretendida voluntad comunicativa, en muchos manuales las explicaciones gramaticales se revelan esencialmente estructuralistas, esto es, se contentan con apuntar aspectos formales, sin tener en cuenta aspectos de índole contextual o cultural. Tal es el caso, por ejemplo,

del manual *Curso de español de los negocios. En equipo.es 3*. Cuando en la unidad 7 se explican las oraciones concesivas y las formas verbales que en ellas se emplean, los autores se limitan a dar un listado de nexos y a justificar el modo empleado desde una perspectiva esencialmente referencialista (Juan, Aincinburu, Zaragoza *et al.*, 2007: 163):

Para indicar consecuencia no esperada o no deseada (es decir, una complicación) usamos:

- Aunque / por más que / a pesar de que / a pesar de + infinitivo / pese a que / con todo / cuando / aun cuando / si bien / aun así / así / siquiera sea / mal que...

Son las llamadas oraciones subordinadas concesivas. En ellas la oración principal y la subordinada pueden referirse a diferentes tiempos:

Si se refieren al pasado:

- Utilizan el indicativo si la acción ya se ha cumplido: “Si bien presenté una revisión de propuestas, no la quisieron considerar”.
- Utilizan el subjuntivo si no se ha cumplido: “Aunque hubiera presentado una revisión de propuesta, no la habrían querido considerar”.

Si se refieren al presente o al futuro:

- Para expresar inseguridad usamos el subjuntivo: “Aun cuando se lo recordemos, lo olvidará”.
- Para expresar certeza usamos el indicativo: “Por más que se lo recordamos, siempre lo olvida”.

Según este esquema lo cumplido y lo seguro debe construirse con indicativo, lo no cumplido o incierto con subjuntivo, explicación que se revela insuficiente, pues en el último ejemplo hubiéramos podido perfectamente utilizar una forma verbal subjuntiva sin por ello estar menos seguros: “Por más que se lo recordemos, siempre lo olvida” (es un hecho que se lo recordamos a menudo, pero siempre lo olvida). Esta explicación es un claro ejemplo de ese segundo mito, el de la irrealidad, del que el subjuntivo parece no conseguir deshacerse (Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012: 12):

El segundo mito, “el mito de la irrealidad”, presenta al subjuntivo como modo de expresión de lo irreal (frente al indicativo, el modo reservado a la expresión de lo real). Si ya resulta difícil hacer distinciones entre lo que es real y lo que no lo es, la cosa se complica cuando resulta muy fácil tropezarse con enunciados como Me alegro de que lo hayas comprendido o Me da igual que pienses así, en los que los respectivos hechos de que alguien ha comprendido algo y de que piensa de cierto modo se perciben como reales y se muestran, sin embargo, en subjuntivo. La razón es muy simple, según los autores, y es que el significado básico del subjuntivo no es expresar que algo es irreal.

Lo que resulta más llamativo en este manual es que, como esta explicación no consigue dar cuenta de un ejemplo tan banal como “Aunque no sepa chino”, que dice algo cierto (no sé chino) y está en subjuntivo, los autores se ven en la necesidad de añadir a modo de “excepción” este caso que, lejos de ser excepcional, es perfectamente normal y además frecuente. La justificación que dan es la siguiente: “La excepción se produce cuando el hablante, aun seguro de algo, quiere presentar la información subrayando la certeza del hecho (con indicativo) u otorgándole un matiz hipotético” (Juan, Aincinburu, Zaragoza *et al.*, 2007: 163). Explicación sin duda equivocada, pues cuando un locutor afirma «Aunque no sepa chino» no está de ninguna manera otorgando un matiz hipotético a su desconocimiento de la lengua china, en otras palabras, con subjuntivo seguimos sin tener ninguna noción de chino. El subjuntivo de una concesiva puede perfectamente hacer referencia a un acontecimiento presentado como real, sin otorgarle ningún matiz hipotético, como muestran los siguientes ejemplos del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)¹⁰⁵. En el

¹⁰⁵ El CREA es un conjunto de textos de diversa procedencia, almacenados en soporte informático, del que es posible extraer información para estudiar las palabras, sus significados y sus contextos. En marzo de 2021 se ha publicado la versión 0.3 del CREA anotado. En ella es posible la búsqueda por formas, lemas y categorías gramaticales.

siguiente enunciado el locutor no otorga ningún matiz hipotético a sus críticas, de hecho, afirma abiertamente en la frase precedente que está en desacuerdo con algunas cosas:

1. Yo hablo de lo público porque creo que es mi obligación, y puedo estar en desacuerdo con determinadas cosas sin que eso sea interpretado como postura política. Yo, por ejemplo, creo que se está haciendo una buena política económica, aunque **critique** determinados aspectos de esa política económica.¹⁰⁶

Tampoco en el siguiente enunciado el locutor consiente un matiz hipotético al hecho de utilizar varios sistemas de transporte, pues desde la primera línea se presenta como una realidad constatada que Colombia ha entrado en la era del transporte multimodal:

2. Colombia entró en la era del transporte multimodal. Esta semana fue creada en Barranquilla la primera gran empresa de ese tipo, con capital oficial y privado. Operará en el río Magdalena y las zonas aledañas. El servicio multimodal busca que una sola empresa sea responsable de que la carga llegue a su destino final, aunque **se utilicen** varios sistemas de transporte.¹⁰⁷

En el siguiente y último enunciado, la forma verbal “decidiera” no atribuye tampoco ningún matiz hipotético a la decisión, muy al contrario, hace referencia a un hecho presentado claramente como real: la Corte de Illinois ha concluido que ese no es el foro para dirimir el problema:

3. Sin embargo, para el fiscal la resolución de la Corte de Illinois concluye que ese no es el foro para dirimir el problema, sino El Salvador, donde se encuentran los restaurantes. 'Pero no quiere decir que le ha dado la razón ni a uno ni a otro', apuntó. Esto coincide con el pronunciamiento de McDonald's [...]. No obstante, aunque la Fiscalía **decidiera** no intervenir en el caso, la Corporación McDonald's tiene el derecho de presentar una acusación independiente en los tribunales del país.¹⁰⁸

Los subjuntivos de estos tres enunciados no pueden, pues, ser explicados desde oposiciones modales puramente referencialistas en las que se identifica el indicativo con lo real o lo experimentado, y el subjuntivo con lo hipotético o lo no experimentado. La explicación de estos subjuntivos exige superar los aspectos puramente formales y tener en cuenta la dimensión pragmática del enunciado, concretamente el contexto discursivo en el que se integra, lo que permitirá determinar el estatus informativo de las proposiciones en las que aparecen.

No resulta, así, sorprendente que en algunos manuales de español se reivindique desde las primeras páginas la necesidad de un nuevo enfoque en la explicación gramatical. En la presentación de la nueva edición de *Socios. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*, nos dicen sus autores que “se ha establecido una nueva concepción de la gramática: más completa y rigurosa a la vez que más clara, más ejemplificada y más centrada en el significado, con ilustraciones que permiten apoyar y facilitar la comprensión de los aspectos gramaticales” (Martínez y Sabater, 2008: 3).

Si bien es cierto que la gramática aparece desde el índice como un apartado más junto a otros (Comunicación, Léxico, Textos orales, Textos escritos, Tarea), no encuentra, sin embargo, en la unidad un lugar definido, esto es, no se ofrece al aprendiente en el interior de la unidad una explicación del punto gramatical anunciado ni se practica de manera específica. En la unidad 9, por ejemplo, en la que se abordan, entre diferentes puntos gramaticales, algunos mecanismos

¹⁰⁶ *Tiempo*, 09/04/1990: España.

¹⁰⁷ *El Tiempo*, 16/04/1994: Colombia.

¹⁰⁸ *El Salvador Hoy*, 13/04/1997: El Salvador.

lingüísticos para la expresión de la hipótesis, no se da al aprendiente ninguna explicación gramatical ni se acompañan los fenómenos anunciados en el apartado gramatical de una práctica dirigida o definida. Se propone únicamente un ejercicio, “Mira los dibujos. ¿Qué crees que pasa en cada situación?” (*idem*: 103). En la segunda parte del ejercicio el aprendiente debe relacionar diferentes frases con las situaciones anteriormente planteadas: “1. Será el mensajero. 2. ¡Qué raro! ¿Qué le habrá pasado? 3. A lo mejor están rodando un anuncio para la tele. 4. Puede que acabemos de repartir antes de las cinco...” (*ibídem*). Finalmente, en la tercera parte se propone una comprensión oral en la que el aprendiente debe escuchar y comprobar la relación entre las hipótesis formuladas y los dibujos de la primera parte. Tal y como está planteado el ejercicio, el estudiante no se ve obligado a practicar las diferentes estructuras que permiten expresar hipótesis, pues a la pregunta “¿Qué crees que pasa en cada situación?” puede perfectamente responder sin ninguna estructura hipotética, recurriendo simplemente a subordinadas en las que la principal expresa un verbo de opinión: para la primera viñeta, en las que aparecen dos personas con maletas, “Creo que se van de viaje”; para la segunda, en la que se aprecia un rodaje, “Pienso que están rodando una película...”.

Para encontrar una explicación de los diferentes mecanismos que permiten la expresión de la hipótesis, el aprendiente deberá dirigirse al apartado dedicado a la gramática que aparece al final del manual. La explicación gramatical aparece así separada de la práctica presentada en la unidad. Es en la página 182 donde se presenta un apartado titulado: “Expresar hipótesis y probabilidad”, en el que se explica tanto el uso del futuro de probabilidad como diferentes expresiones (esencialmente adverbios) y construcciones que sirven para expresar hipótesis. Si bien es cierto que la explicación del futuro de probabilidad resulta clara y está bien ejemplificada, la explicación de los diferentes adverbios que permiten la expresión de la probabilidad resulta confusa cuando se aborda la cuestión de la selección modal. Muchas de las expresiones que se presentan pueden construirse tanto con indicativo como con subjuntivo, es el caso de “tal vez”, “quizás”, “seguramente” ... Es aquí donde la explicación gramatical muestra sus límites. Según los autores de este manual: “[...] algunas de estas expresiones también se pueden usar con tiempos del Subjuntivo; en este caso –nos dicen– se pone más énfasis en el hecho de que se trata de una hipótesis” (*idem*: 182). En otras palabras, en este manual de español se adopta de nuevo una perspectiva esencialmente referencialista en la que se sigue vinculando el subjuntivo con lo hipotético, lo que lleva a afirmar que con este modo lo expresado después de estos adverbios es aún más hipotético. Resulta sin embargo difícilmente demostrable que siempre que un locutor recurre al subjuntivo con estos adverbios sea porque quiera insistir en lo improbable de su enunciado. Así lo demuestra Barrios Sabador (2016: 270) en su estudio, lo que lleva a la autora a la siguiente conclusión:

[...] Hay que afirmar, dentro de las limitaciones de nuestro estudio, la inexistencia de una determinación contextual en el uso de uno u otro modo, es decir, no hay una correlación mayor presencia de elementos dubitativos \Rightarrow subjuntivo. Tampoco se perciben conexiones entre el nivel escalar del operador y la selección modal (mayor certidumbre \Rightarrow indicativo; menor certidumbre \Rightarrow subjuntivo).

Estamos de nuevo ante otro mito famoso, que Llopis García, Real Espinosa y Ruiz Campillo bautizan como la “Quimera del probabilidadímetro”: “El probabilidadímetro es un aparato o escala que serviría para medir porcentajes de probabilidad, pero que infelizmente no existe, y que el alumno debería poseer para saber si debe emplear indicativo o subjuntivo” (2012: 108). No dispone el aprendiente de español, ni dispone el docente. Es hora, pues, de desvincular al subjuntivo de estos mitos que, con la voluntad de simplificar su uso, complican su aprendizaje. Como señalan claramente estos autores (*ibídem*):

El empleo de “quizá/tal vez/seguramente” o cualquier otra construcción análoga, con indicativo o subjuntivo, no se debe de manera constante a cuestiones de probabilidad, sino

que la mayor o menor probabilidad estimada por el hablante es solo (solo uno) de los muy diversos factores que pueden llevarlo a declarar o no declarar el hecho al que es refiere, pero no el único. [...] la elección de indicativo o subjuntivo no responde a criterios de probabilidad percibida, ni por el hablante ni por el oyente, sino a otros factores: [...] la no declaración del hecho sirve para atenuar su importancia.

Efectivamente, ejemplos como los siguientes, de nuevo del CREA, en los que el adverbio “posiblemente” aparece seguido de una forma subjuntiva, no parecen mostrar un mayor grado de incertidumbre, más bien todo lo contrario. En el enunciado siguiente, se expresa una hipótesis, “posiblemente sea esta la etapa más difícil”, que inmediatamente, en la oración siguiente, deja de serlo: “es así porque es precisamente la etapa...”. El análisis del contexto discursivo de este primer ejemplo contradice, pues, la explicación de *Socios*, pues la forma verbal “sea” lejos de poner énfasis en la hipótesis expresada, hace referencia a un evento que se revela factual: “es así”. La información principal no es que esta sea una la etapa más difícil del Partido Revolucionario Institucional (PRI) sino la razón de por qué efectivamente lo es:

4. El PRI, el movimiento político que ha monopolizado la política mexicana en los últimos 65 años, ha conocido diversas etapas críticas. La elección del propio Carlos Salinas, que se produjo en circunstancias no exentas de sospecha, provocó un enfrentamiento con la oposición que hizo tambalearse el edificio político. Sin embargo, posiblemente **sea** ésta la etapa más difícil por la que el PRI ha pasado. Y es así porque es precisamente la etapa en la que, desde el propio movimiento político, se ha iniciado una reforma que debería culminar con la democratización del Estado mexicano.¹⁰⁹

En el enunciado que aparece a continuación, la hipótesis expresada, al igual que el ejemplo precedente, deja de serlo en la frase siguiente: “su equipo y sus planteamientos así lo confirman”. El subjuntivo que sigue a “posiblemente” no pone, pues, énfasis en la duda, simplemente la relega a un segundo plano discursivo:

5. En todas partes del mundo tiene una ventaja el candidato que tenga como bandera el cambio. En eso también hay consenso entre los expertos. El problema está en representar exactamente lo que el elector espera que sea el cambio. Esa es la esencia de la comunicación política. Para los asesores de Valdivieso el cambio posiblemente **sea** salir del samperismo para volver a los planteamientos del 'gavirismo-galanismo'. Su equipo y sus planteamientos así lo confirman. Con la bandera de la lucha contra la corrupción busca diferenciarse de la clase política tradicional.¹¹⁰

En el siguiente enunciado, la presencia del adverbio “muy” dificulta defender que el subjuntivo otorgue un mayor grado de incertidumbre a lo expresado, pues cuanto más posible sea lo que se expresa menos incierto resulta. De nuevo, el contexto apunta a que el subjuntivo se limita a atenuar el peso informativo del contenido de esa duda. Lo que realmente importa informativamente es la dificultad de contar con proveedores de alimentos perecibles:

6. Su intención es apuntar al mercado que todavía compra en tiendas y mercados, más del 50 por ciento de la población ecuatoriana. Y muy posiblemente **logre** captar el espacio: se trata de una poderosa multinacional catalogada como una de las ocho más grandes de la región. Su mayor problema sería contar con proveedores de alimentos perecibles.¹¹¹

En suma, el empleo del subjuntivo con estos adverbios no puede explicarse por el énfasis en lo hipotético, ya que, como se ha mostrado en los enunciados precedentes, la menor certidumbre no

¹⁰⁹ *La Vanguardia*, 02/03/1995: España.

¹¹⁰ *Semana*, 09-16/06/1996: Colombia.

¹¹¹ *Diario Hoy*, 10/02/1997: Argentina.

lleva siempre al uso del subjuntivo. La explicación de la selección modal en estos contextos no puede, así, contentarse con descripciones que no tengan en cuenta el contexto discursivo de los enunciados en los que aparecen, pues todo apunta a que es la carga informativa otorgada a la hipótesis lo que explica el modo empleado.

Tan importante es el contexto con estos adverbios epistémicos, como lo es con los verbos que expresan opinión, aunque de manera general se explique la selección modal que se opera con estos verbos sin recurrir a ningún criterio pragmático. Por ejemplo, cuando en el manual *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*, en el que las explicaciones gramaticales sí forman parte de las diferentes unidades en el apartado denominado “Consultorio”, se explican las diferentes estructuras utilizadas para la expresión de la opinión, el modo señalado no refleja siempre la realidad de la lengua. No lo hace concretamente en las estructuras en las que se niega el verbo principal (Tano, 2009: 30):

No considerar/pensar/creer que + subjuntivo

- Nosotros no consideramos que las condiciones sean favorables para una ampliación.
- Los accionistas no creemos que este año se deban realizar nuevas compras.

(No) Dudar que + subjuntivo

- Nosotros (no) dudamos que trasladar la fábrica sea una buena manera de ahorrar costes.
[(no) = nos parece que].

Los verbos de pensamiento (considerar, pensar, creer) en su forma negativa, a diferencia de lo que se infiere de la presentación de este manual, no exigen forzosamente el modo subjuntivo. Basten los siguientes enunciados del CREA para mostrar que la explicación de este manual resulta insuficiente:

7. Ha llovido mucho desde aquellos primeros acordes ensayados en locales del cinturón bonaerense. En su país han sido catapultados a lo más alto del ranking de las listas de éxito, aunque ellos prefieren restarle importancia. “No pensamos que somos los número uno, sería infantil decirlo, aunque la verdad es que **somos** el grupo argentino más vendedor y con mayor proyección internacional”.¹¹²

8. “Sí. Muchas veces intentaba dormir a mi hija llorando. Me sentía sola e impotente. Estaba desconcertada. Sabía de la depresión post-parto, pero no creí que **iba a golpearme** tanto. El malestar duró aproximadamente siete meses. Habría necesitado que la gente que lo pasó hubiera hablado ante”.¹¹³

9. - ¿Qué pagó la Federación? - Solamente el entierro, porque ni siquiera cancelaron el mes en que murió, no consideraron que yo **quedé** tan golpeada que no pude trabajar en esos días.¹¹⁴

Lo mismo ocurre con el verbo “dudar” (verbo que por otra parte requiere la preposición “de”): en su forma negativa tampoco exige forzosamente el modo subjuntivo. Como se puede observar en los siguientes enunciados el subjuntivo no es el único modo posible:

10. No dudo de que las diferencias sirio-israelíes que lastraron la Conferencia Euromediterránea durante las últimas horas **revestían** un indudable carácter simbólico y un escollo puntual serio, lo que nuestro Ministerio de Asuntos Exteriores entendió en su exacta dimensión y vehiculó positivamente.¹¹⁵

¹¹² *La Vanguardia*, 02/05/1995: España.

¹¹³ Penerini, A. (2022). *La aventura de ser mamá*. Editorial del Nuevo Extremo, Argentina.

¹¹⁴ *El País*, 05/11/1997: Colombia.

¹¹⁵ *La Vanguardia*, 02/12/1995: España.

11. Tras visitar con mi familia las magníficas Machu Picchu y Cusco, compenetrándome con la grandiosidad de este hermano pueblo, no dudo de que su revista **entrevistará** personalmente a Abdalá Bucaram antes del 7 de julio, a fin de que exponga democráticamente su pensamiento.¹¹⁶

12. El colmo se alcanzó la semana pasada, cuando, Waigel aseguró que había hablado por teléfono con el canciller y añadiendo: "No dudo de que Kohl **responderá** a mis expectativas". Poco más tarde el portavoz del Gobierno, tras confirmar la conversación telefónica, aseguraba que no habría cambios en el Gabinete. El caos era total.¹¹⁷

El contexto discursivo de los enunciados en los que se expresa opinión, esto es su dimensión pragmática, vuelve a ser indispensable para dar cuenta adecuadamente de la selección modal que en ellos se opera, pues tanto un verbo de pensamiento (considerar, pensar, creer) como como el verbo "dudar" negados permiten el empleo del modo indicativo. No dar cuenta de esta posibilidad es simplificar la realidad de la lengua para ajustarla a una explicación que se revela superada.

Las sustantivas no son las únicas subordinadas en las que la dimensión pragmática resulta esencial para dar cuenta de la forma verbal que en ellas se emplea. Lo podemos constatar en la unidad 8 del manual *Al dí@. Curso intermedio de español para los negocios* cuando se explican en el rincón gramatical las oraciones consecutivas. Según los autores de este manual: "¡Cuidado! Si la consecuencia se expresa mediante "de ahí que" se construye con subjuntivo: Se portaron tan mal conmigo, me exigieron tanto...de ahí que quiera irme." (Prost y Noriega Fernández, 2011: 110). Esta advertencia se revela falsa por incompleta, pues "de ahí que" puede construirse también con indicativo, como lo muestran los siguientes ejemplos elegidos expresamente entre aquellos que el CREA propone en la temática negocios:

13. La integración tuvo que ser gradual. Sus miembros intentaban alcanzar la industrialización amparados en esquemas muy proteccionistas, de ahí que los productos incluidos en las listas para ser liberados no **eran** siempre los más representativos en el comercio entre ellos.¹¹⁸

14. De tal suerte, indicó que existe una estrategia específica para cada uno de los bienes del Estado; de ahí que **hay** una estrategia para FEGUA, GUATEL, INDE, Correos, Aeropuertos, Puertos, que puede ser a través de la desconcentración o acciones, y estos tres últimos a través de un usufructo, que contempla la Ley de Contrataciones vigente.¹¹⁹

15. La impugnación campesina de las contrarreformas salinistas, dice, se debe, entre otras cosas, a que tiende "a legitimar las desigualdades en la tenencia de la tierra", y a que aún existe "una importante reserva de tierras ganaderas, más de 6 millones de hectáreas, que desde entonces son susceptibles de afectación; de ahí que, a nuestro juicio, **existió** un interés premeditado y doloso al reformar el artículo 27 constitucional".¹²⁰

La elección entre el indicativo y el subjuntivo con "de ahí que" no puede explicarse sin atender a la dimensión pragmática del enunciado, pues el modo empleado está de nuevo intrínsecamente ligado al peso de la información vehiculada. El resto de conjunciones y locuciones (así, así pues, [...]), de tal manera/modo que...) han de construirse, según los autores, con indicativo (*ibídem*):

Oraciones consecutivas

La consecuencia se expresa por medio de:

¹¹⁶ *Caretas*, 27/06/1996: Perú.

¹¹⁷ *ABC Electrónico*, 31/08/1997: España.

¹¹⁸ Cuenca García, E. (2002). *Europa e Iberoamérica*. Editorial Síntesis.

¹¹⁹ *La Hora*, 13/02/1997: Guatemala.

¹²⁰ *Proceso*, 29/12/1996: México.

Conjunciones y locuciones: así / así pues / así que / luego / por (lo) tanto / por lo que / por consiguiente / en consecuencia / de tal manera/modo que, etc. que se construyen con el indicativo:

¿Y qué pasó? Nada, así que siguieron los viajes y siguen aún ahora.

No me dan ni un solo centavo más, de tal modo que ya no lo aguanto.

Afirmación que se revela una vez más falsa por incompleta, como lo muestran los ejemplos siguientes, elegidos de nuevo expresamente entre aquellos que el CREA propone en la temática negocios:

16. Es muy simple: en primer lugar, lo que tenemos que hacer es ver las consecuencias de lo que ya está hecho, y luego, sobre todo, influir en lo que está por desarrollar, de tal manera que desde el principio **se tengan** en cuenta los intereses generales, que no ocurra que se tome tal medida y, de pronto, te encuentres que los bancos españoles -el tema de la participación industrial de la Banca es un ejemplo-, puedan salir perjudicados.¹²¹

17. Pero estas recomendaciones no deben quedar sólo en principio de intenciones. Habría que convertirlas en compromisos políticos de la UE, de tal modo que creación de empleo y reducción del paro **sean** indicadores para formar parte de la unión monetaria.¹²²

18. En un principio, para que la medida no afectara al usuario, la idea era la de reducir a un 10% ese impuesto y subir la tasa cambiaria para hacerla coincidir con la oficial, de tal manera que se **minimizara** el efecto de la subida, pero el paquete de medidas que el presidente Leonel Fernández sometió al Congreso Nacional, en el que se contemplaba tal reducción, no fue aprobado por el órgano legislativo.¹²³

Locuciones conjuntivas como “de tal modo que”, “de tal manera que” pueden construirse tanto con indicativo, como nos dicen los autores de este manual, como con subjuntivo, como muestran estos ejemplos. El empleo de uno u otro modo no podrá explicarse sin tener en consideración el contexto discursivo de los enunciados en los que estas locuciones aparecen.

Un ejemplo más de cómo la dimensión pragmática resulta esencial para explicar la lengua lo encontramos en la explicación que el manual *El español en entornos profesionales* propone para las oraciones temporales. Cuando los autores explican la expresión de la posterioridad afirman (Furió Blasco, Alonso Pérez, Martí *et al.*, 2016: 131):

Para expresar posterioridad de la oración principal respecto a la subordinada, usamos *después de* + Infinitivo o *después de que* + Subjuntivo:

INISEL se creó después de que EISA y EESA se fusionaran.

Después de fusionarse EISA y EESA, se creó INISEL.

Sin duda el enunciado que nos proponen los autores de este manual, “INISEL se creó después de que EISA y EESA se fusionaran”, es perfectamente gramatical. Ahora bien, igualmente correctos son los enunciados que se presentan a continuación en los que la locución conjuntiva “después de que” va seguida de un indicativo. Los ejemplos están de nuevo elegidos expresamente entre aquellos que el CREA propone cuando se filtran temáticas comerciales:

¹²¹ *Tiempo*, 28/05/1990: España.

¹²² *La Vanguardia*, 30/10/1995: España.

¹²³ *Listín Diario*, 26/06/1997: República dominicana.

19. El fracaso, que pone en peligro la próxima reunión a nivel ministerial prevista el 15 de septiembre en Punta del Este (Uruguay), se consumó después de que no **fue aceptada** la petición de la Comunidad Europea para prolongar las discusiones durante este mes de agosto.¹²⁴

20. Señaló que para mayor facilidad recibe en diskettes los manifiestos de carga y de las declaraciones de importación, lo que aseguró disminuye el tiempo de despacho de las mercancías. "Como parte de la simplificación de los procedimientos, han sido en uno más de 12 pasos burocráticos que había que dar para entregar una mercancía después de que **se realizaba** el pago", afirmó.¹²⁵

21. Los salmoneros venían venir esta acusación desde hace tiempo. A comienzos del año pasado supieron que los productores norteamericanos tenían la intención de presentar la queja ante la ITC, pero la molestia se venía manifestando desde 1993, tres años después de que **comenzó** la exportación del filete sin espinas, un producto que ha tenido un gran éxito en el mercado.¹²⁶

En una temporal introducida por “después de que” el acontecimiento expresado se presenta forzosamente como factual, en la medida en que ya ha tenido lugar, la selección modal que se opera tras esta locución no puede por tanto contentarse de consideraciones puramente formales: lo que resulta esencial para entender el modo empleado es de nuevo el estatus informativo que el locutor concede a lo expresado en la temporal.

4. LA SELECCIÓN MODAL: UNA CUESTIÓN PRAGMALINGÜÍSTICA

La selección modal operada en los diferentes contextos que se han ido señalando puede explicarse, como se ha sugerido, desde una perspectiva esencialmente pragmática: aquella que contrapone al indicativo como modo de la información, al subjuntivo, como modo de la no información (Matte Bon, 2008). Desde este enfoque el indicativo presenta la información como nueva, mientras que el subjuntivo presupone la información (2008: 18). Como apunta Matte Bon, una aclaración terminológica se impone, pues “con las palabras presuponer y presuposición no nos referimos [...] a la presuposición de la verdad de la proposición, sino solamente a la disponibilidad de la información en el contexto” (*idem*: 19).

No sorprende así que un enunciado como “Aunque no sepa chino” se construya en subjuntivo cuando el locutor no sabe hablar efectivamente en esta lengua, como tampoco sorprenden los enunciados 1, 2 y 3, en los que los subjuntivos no hacen referencia a eventos hipotéticos, sino factuales. La elección de una forma verbal subjuntiva en estos contextos responde a la voluntad del hablante de presentar esa información como presupuesta, esto es, disponible en el contexto.

Desde esta perspectiva en la que el subjuntivo se define como un operador metalingüístico de gestor de la información, no resulta tampoco llamativo que un adverbio de duda, como “quizás”, “tal vez” o “posiblemente” se construya en subjuntivo sin por ello insistir en el carácter hipotético de la duda expresada. En los enunciados 4, 5 y 6 el locutor no emplea el subjuntivo después de “posiblemente” para enfatizar la incertidumbre, muy al contrario, recurre a este modo verbal porque considera que se trata de una información ya activada discursivamente.

Desde este enfoque pragmático, se entiende también sin dificultad que, cuando uno niega lo que piensa, lo pueda hacer informando al mismo tiempo de lo que ocupa su pensamiento, como

¹²⁴ *El País*, 01/08/1986: España.

¹²⁵ *Listín Diario*, 30/06/1997: República Dominicana.

¹²⁶ *Revista Hoy*, 14-20/07/1997: Chile.

ilustran los enunciados 7, 8 y 9. Se entiende también que la negación de una duda permita informar de aquello que inspira esa certeza, como se muestra en 10, 11 y 12.

La explicación del modo de las oraciones consecutivas o temporales no puede con algunos de sus nexos hacerse desde una perspectiva rigurosamente sintáctica, esto es aludiendo exclusivamente al principio de reacción. En otras palabras, no puede afirmarse que un determinado nexo se construye siempre con tal o tal modo, como se hace de manera rápida en algunos de los esquemas gramaticales que se han ido analizando en este trabajo. Las conclusiones rápidas a las que llegan en algunos manuales responden sin duda a una insuficiente manipulación de los ejemplos, que impide ver que la descripción que se propone no es en absoluto generalizable. Los enunciados de 13 a 21 son muestra de ello.

5. CONCLUSIONES

En algunos de los manuales analizados para este trabajo las explicaciones gramaticales aparecen a menudo separadas de la práctica, como si la gramática fuera una finalidad en sí misma y no un medio para comunicar. Esta desvinculación entre las palabras gramaticales y lo que se hace con ellas es más que una simple cuestión de presentación y no puede no relacionarse con la general falta de consideración en las descripciones gramaticales de la influencia del contexto en la interpretación de los significados.

A esto hay que añadir la obtusa actitud epistemológica de algunos autores, que se empeñan en adaptar la lengua a sus reglas, y no al contrario. Matte Bon (2008: 8) lo expresa con mayor claridad: “en algunos casos las explicaciones que encontramos en las gramáticas y en los trabajos dedicados a este tema son manifiestamente falsas y no dan mínimamente cuenta de los usos ni del funcionamiento de la lengua, sino que parecen pensados para demostrar la validez de la teoría cueste lo que cueste”.

En este trabajo se ha intentado mostrar a través de algunos ejemplos concretos que la adopción de enfoques y perspectivas de análisis que se desentienden de la dimensión pragmática de la lengua resulta en descripciones y esquemas simplistas, insuficientes e inadecuados, que no consiguen, por tanto, dar cuenta de la realidad del español. El análisis de las explicaciones gramaticales elegidas para este estudio busca, así, evidenciar que la competencia lingüística se encuentra subordinada a la competencia pragmática, pues la descripción de un fenómeno lingüístico no puede prescindir de la dimensión pragmática de la lengua, esto es, no puede ignorar los diferentes contextos discursivos en los que este fenómeno se manifiesta. Integrar la dimensión pragmática en la explicación gramatical no es, en consecuencia, una opción, es una necesidad si lo que se pretende es enseñar a comunicar en un español normativo que refleje el uso real de la lengua, porque si algo se puede decir y no se explica raramente pasa desapercibido en el aula, creando confusión y desconectando la lengua de lo que constituye su esencia: la comunicación.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Referencias consultadas

Barrios Sabador, M^a. J. (2016). Uso de indicativo y subjuntivo en los adverbios de modalidad epistémica de incertidumbre. Estudio en un corpus informatizado. *E-Aesla - Revista Electrónica de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, 2, 260-273.

<https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/02/26.pdf>

Escandell Vidal, M.^a V., Amenós Pons, J. & Ahern, A. (2020). *Pragmática*. Akal.

Llopis García, R., Real Espinosa, J. M. & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender: claves para la enseñanza del español*. Biblioteca Edinumen.

Martí Sánchez, M. (2011). Entre la gramática y la pragmática (sobre la pragmagramática). En De Bustos Tovar, J. J., Cano-Aguilar, R., Méndez García de Paredes, E. y López Serena, A. *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español: homenaje a Antonio Narbona*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 827-842.

Martí Sánchez, M. (2021). La pragmática en español, hoy. *Revista española de lingüística*, 51(1), 177-206.

Matte Bon, F. (2008). El subjuntivo español como operador metalingüístico de gestión de la información. *MarcoELE*, 1-30. <https://marcoele.com/descargas/6/mattebon.pdf>

6.2. Manuales consultados

Furió Blasco, E., Alonso Pérez, M., Martí, L. & Blanco Callejo, M. (2016). *El español en entornos profesionales. Empresas, mercados, cultura*. Edinumen.

Juan, O., Aincinburu, C., Zaragoza, A. & Muñoz, B. (2007). *Curso de español de los negocios. En equipo.es 3*. Edinumen.

Martínez, L. & Sabater, M.^a L. (2008). *Socios 2. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Difusión.

Prost, G. & Noriega Fernández, A. (2011). *Al dí@. Curso intermedio de español de los negocios. Libro del alumno*. SGEL.

Tano, M. (2009). *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo. Libro del alumno*. Difusión.

Las competencias comunicativas profesionales: su formulación en programas de materias universitarias

Les compétences en communicatives professionnelles : leur formulation dans les programmes d'études universitaires

Professional communication skills: their formulation in university curricula

Lorena DE MATTEIS

Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, CONICET, Argentina

lmatteis@uns.edu.ar

ORCID: 0000-0003-3683-1722

Resumen. Si bien la alfabetización académica constituye una preocupación central en las universidades, también resulta importante que sus estudiantes comiencen a desarrollar las habilidades comunicativas que necesitarán en el mundo profesional, sus "competencias comunicativas profesionales". Este trabajo se propone relevar la formulación de contenidos lingüístico-comunicativos que favorecen dichas competencias en los programas de asignaturas de grado de la Universidad Nacional del Sur y analizarlas desde una perspectiva cualitativa, identificando expresiones metalingüísticas y metacomunicativas, para responder a las siguientes preguntas: ¿qué tipo de concepciones sobre las prácticas comunicativas profesionales expresan las formulaciones metalingüísticas y metacomunicativas identificadas?, ¿qué nivel de especificidad caracteriza a tales formulaciones?, y ¿cuáles son las actividades sugeridas para contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas profesionales? Los resultados evidencian un predominio de los contenidos asociados con géneros académicos, pero también la consideración de otros vinculados con la comunicación profesional, observación de interés para la formulación de propuestas pedagógicas.

Palabras clave: competencia comunicativa, corpus, empleabilidad, español de especialidad, programas de materias universitarias

Résumé. Si la littérature académique est au cœur des préoccupations des universités, il est également important que leurs étudiants commencent à développer les habiletés de communication dont ils auront besoin dans le monde professionnel ou « compétences communicatives professionnelles ». Ce travail vise à étudier la formulation du contenu linguistique-communicatif qui contribue au développement de telles compétences dans les programmes d'études de l'Université Nationale du Sud et à analyser ces dernières d'un point de vue qualitatif, en identifiant les expressions métalinguistiques et métacommunicatives, afin de répondre aux questions suivantes : quel type de conceptions des pratiques communicatives professionnelles sont exprimées par les formulations métalinguistiques et métacommunicatives identifiées? Quel niveau de spécificité caractérise ces formulations ? Et quelles sont les activités suggérées pour contribuer au développement des compétences communicatives professionnelles ? Les résultats montrent une prédominance des contenus associés aux genres académiques, mais aussi la prise en compte d'autres liés à la communication professionnelle, un résultat intéressant pour la formulation de propositions pédagogiques.

Mots-clés : compétence communicative, corpus, employabilité, espagnol de spécialité, programmes d'études universitaires

Abstract. While academic literacy is a central concern of universities, it is also important that their students begin to develop the communication skills they will need in the professional world, their "professional communicative competences". This work aims to study the formulation of linguistic-communicative content that contribute to the development of such competences in the curricula of the Universidad Nacional del Sur and to analyse them from a qualitative point of view. It identifies metalinguistic and metacommunicative expressions, in order to answer the following questions: what kind of conceptions of professional communicative practices are expressed by the identified metalinguistic and metacommunicative formulations? What level of specificity characterises these formulations, and what activities are suggested to contribute to the development of professional communicative competences? The results show a predominance of contents associated with academic genres, but also the consideration of other genres related to professional communication, thereby offering an interesting result for the formulation of pedagogical proposals.

Keywords: communicative competence, corpus, employability, specialized Spanish, university curricula

1. INTRODUCCIÓN

Aunque gran parte de los estudios en torno a las variedades de español de especialidad se concentran en los procesos de enseñanza/aprendizaje orientados a hablantes no nativos que necesitan familiarizarse con el español característico de alguna profesión, también es importante considerar las maneras en que las universidades satisfacen las necesidades lingüísticas y comunicativas de español de especialidad en sus procesos de enseñanza/aprendizaje, tal como se propuso el tema convocante del XIX Congreso Internacional del GÉRES de 2022. Así, cada vez más, la preocupación de investigadores y docentes se orienta también hacia la consideración de las diferentes prácticas comunicativas que, en función de su profesión, tendrán que dominar los egresados del nivel universitario. Las competencias comunicativas profesionales (CCP) forman parte integral de las denominadas “habilidades blandas” o *soft skills* (Fixsen y Ridge, 2018), que se consideran indispensables para la inserción y la permanencia en el mundo laboral contemporáneo y las universidades tienen como desafío desarrollar, por fuera de los ámbitos de desempeño profesional y con fines diferentes a los del mundo laboral, aquellas habilidades comunicativas que van a ser requeridas a sus egresados en el terreno de la empleabilidad.

En este marco general y en el del proyecto de investigación “Competencias comunicativas profesionales y educación superior: representaciones sociales y diagnóstico de necesidades en carreras de grado de la Universidad Nacional del Sur”¹²⁷, inscripto a su vez entre los estudios que buscan contribuir a contrastar las prácticas comunicativas (orales, escritas o multimodales) desarrolladas en las instituciones académicas con las profesionales¹²⁸, este trabajo intenta realizar un aporte a los estudios que exploran la contribución que los trayectos formativos de nivel universitario hacen al desarrollo de las CCP. Para ello, se propone una exploración cualitativa de los modos de expresión que adopta la formulación de contenidos asociados con el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas en los programas de cátedras de una universidad nacional ubicada en la provincia de Buenos Aires (Argentina), la Universidad Nacional del Sur (UNS). El objetivo de esta indagación es comenzar a responder las siguientes preguntas de investigación: ¿qué tipo de concepciones sobre las prácticas comunicativas profesionales expresan las formulaciones metalingüísticas y metacomunicativas identificadas?, ¿qué nivel de especificidad caracteriza a tales formulaciones?, y ¿cuáles son las actividades sugeridas para contribuir al desarrollo de las futuras competencias comunicativas profesionales?

Por su ubicación geográfica en la ciudad de Bahía Blanca, en la región sudoeste de la provincia bonaerense, esta institución acoge también a numerosos estudiantes de la Patagonia. Además, recibe también a estudiantes internacionales con lenguas maternas distintas del español, quienes son integrados en los cursos de grado de los hablantes nativos pues no se dictan materias en inglés u otras lenguas dirigidas de manera exclusiva a los estudiantes internacionales –a excepción de los cursos de ELE y de cultura de Argentina–. Esto supone que, además de los desafíos que su nivel de español puede determinar, estos estudiantes se enfrentan con los mismos contenidos lingüístico-comunicativos que los futuros egresados hablantes nativos de español, tanto en relación con el acceso a los géneros académicos y a su producción como en cuanto al desarrollo de habilidades comunicativas que puedan transferir a su desempeño profesional en español, esto es, habilidades vinculadas con las distintas variedades de “español para fines profesionales”, según la carrera en la que se encuentren inscriptos, que conformarán sus futuras CCP¹²⁹.

¹²⁷ Subsidio SGCyT-UNS 24/I284, bajo la dirección de Lorena De Matteis y de Mariela Starc.

¹²⁸ Como señalan Cassany y López Ferrero (2010), como así también Bach y López Ferrero (2011), estos trabajos son necesarios para reducir la distancia entre estos ámbitos y contribuir así a la alfabetización académica y profesional.

¹²⁹ En un trabajo presentado en el XVIII Congreso Internacional del GÉRES (de- Matteis y Starc, 2021), planteamos que los docentes de grado de las universidades que cuentan con programas de internacionalización enfrentan con frecuencia el desafío de formar a los estudiantes internacionales junto a sus estudiantes locales, por lo que ciertos contenidos y objetivos formativos, y las estrategias de

2. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1. Marco conceptual

La noción de “competencia comunicativa”, desarrollada en trabajos de corte etnográfico como los de Hymes (1972) o Saville Troike (2005), ha sido reelaborada por múltiples autores, en particular en el terreno de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas y ha sido discutida y problematizada en profundidad (*cf.*, por ejemplo, el volumen de Rickheitl, Strohner y Vorweg, 2008). Entendidas, de manera general, como el conocimiento social y cultural que permite a los hablantes producir e interpretar formas lingüísticas en los distintos contextos comunicativos y que se adquiere a partir de un proceso de exposición y familiarización directa con las diversas formas de interacción, la bibliografía exhibe cierta indefinición a la hora de abordar la noción específica de “competencia comunicativa profesional”.

Además, la preocupación por definir el concepto de CCP no es exclusiva de (socio)lingüistas o etnógrafos, sino que se detecta también en publicaciones de otras disciplinas. Como ejemplo, considérese el artículo de Aguirre Raya (2005), publicado en la revista “Educación Médica Superior”, en el que se revisan diversas formulaciones de la noción desde enfoques teóricos de la lingüística, la pedagogía, la psicología y la comunicación para concluir que no existe una definición única pero que todas ellas comparten el énfasis en su relevancia para el “éxito profesional”. Por esta razón es inevitable considerarlas en conjunto con otras habilidades blandas que también contribuyen a que los profesionales logren concretar los objetivos perseguidos por las organizaciones a las que pertenecen, sean estas de la índole que sean.

Desde una perspectiva sociolingüística y etnográfica, entonces, las consideraremos como un subconjunto de las competencias comunicativas de los hablantes que cuentan con una preparación específica y, sobre todo, de una experiencia del hacer en un ámbito profesional. En este sentido, precisar en qué consisten o cuáles son las CCP de una determinada profesión dependerá de la identificación y caracterización de los contextos comunicativos en que se desempeñan sus miembros. Al mismo tiempo, desde una perspectiva centrada en la noción de “empleabilidad”, también las entenderemos como un tipo particular de las competencias –tanto blandas como técnicas o “duras”– que debe exhibir un profesional.

2.1.1. La competencia comunicativa profesional: del mundo de la enseñanza al profesional

En este punto, es importante preguntarse cuál es el lugar que el desarrollo de las CCP tiene en la formación de profesionales en las instituciones de nivel universitario, lo que nos obliga a considerar, por un lado, el tipo de formaciones comunicativas que se ofrece en las universidades y, por el otro, a abordar nuevamente la noción de “competencia”, pero esta vez en relación con el tipo de contexto en el que esta puede desarrollarse.

En el primer sentido, como es sabido, las universidades prestan actualmente una gran atención a lo que se ha denominado como “alfabetización académica” (Carlino, 2003 y 2013), esfuerzos que contribuyen a desarrollar un cierto tipo de capacidades, las que requieren quienes transitan una formación universitaria y necesitan acceder al conocimiento que las universidades les ofrecen de manera exitosa, sobre todo a partir de la lectura y escritura de textos académicos. Estamos en el

enseñanza/aprendizaje que con ellos se asocian, pueden ser pensados desde una perspectiva que tenga en cuenta a ambos grupos de estudiantes. En otras palabras, los contenidos lingüísticos y comunicativos que transmiten docentes que no abordan de manera directa la enseñanza de las habilidades para desenvolverse en los distintos géneros escritos u orales de las profesiones para las que forman a sus estudiantes es un aspecto para considerar en los cursos nucleares de cada carrera universitaria, con independencia de la lengua hablada por sus estudiantes.

terreno de las “lenguas para fines académicos” (Gómez de Enterría, 2009; Aguirre Beltrán, 2012, por ejemplo), pero esto no nos debe hacer perder de vista que estas habilidades, que los estudiantes adquieren a través de los espacios curriculares de grado dedicados a desarrollar su capacidad de interpretar y producir textos académicos con solvencia, resultarán también especialmente útiles a un subconjunto de egresados de las universidades: quienes se desempeñen en el mundo académico. Para ellos, las capacidades desarrolladas durante el grado, y potenciadas durante su formación de posgrado, integrarán sus CCP en tanto miembros de una comunidad científica.

Sin dejar de tener un papel en su futuro profesional, para otro grupo de estudiantes¹³⁰, el desarrollo de estas habilidades se vincula de manera más directa con su desempeño durante sus años de formación que con las CCP que pondrán en juego en su inserción y desempeño laboral. En este caso, el mundo del trabajo requiere competencias comunicativas, orales y escritas, a cuyo desarrollo no siempre pueden contribuir de manera explícita o directa los cursos de grado dictados por las universidades. En este punto consideramos relevante introducir la distinción de Barbier (1999: 24-25) entre los mundos de la “enseñanza”, la “formación” y la “profesionalización”, caracterizados por lógicas diferentes: la de la apropiación del saber mediante la enseñanza, la de la transformación de capacidades que luego se transferirán a situaciones reales a través del entrenamiento y del ejercicio práctico, y, por último, la del desarrollo de competencias y la transformación de acciones y actores, respectivamente.

De acuerdo con estas lógicas, si en el mundo de la enseñanza los docentes ponen a disposición su saber y en el de la formación los formadores gestionan situaciones de aprendizaje para producir y transformar capacidades, es en el mundo de la profesionalización en el que las competencias – en tanto potencialidades– pueden ser inferidas a partir de la comprobación de una actividad situada socialmente y su evaluación (*ídem*: 89). En otras palabras, frente a las capacidades, que se pueden crear y transformar a partir de la simulación de prácticas reales en procesos de formación, las competencias se corresponden con el mundo de la profesionalización y se vinculan con la experiencia que tiene el sujeto en su ámbito laboral.

La propuesta de Barbier es recuperada por Mastache (2018), en un trabajo en el que aborda la distancia y los puentes que pueden establecerse entre el mundo académico y el profesional. La autora señala que las universidades operan, de manera prioritaria, entre los mundos de la enseñanza y de la formación. Si en el primero resulta central la lógica de la transmisión y “la comunicación de conocimientos para la aprehensión del mismo por parte del estudiante” (Mastache, 2018: 42), entonces, podemos pensar que los programas de las distintas asignaturas que consideramos como fuentes documentales en este trabajo deberían leerse a partir de la hipótesis de que la apropiación de los saberes disciplinares centrarán las actividades de los estudiantes y de que luego, “los estudiantes serán capaces de reconocer lo que aprendieron cuando deban usarlo en otros contextos” (*ídem*: 43).

Si según Barbier (1999: 25), “la competencia se produce pero no se puede transmitir” y se corresponde con una experiencia del mundo profesional, cabe preguntarse si las CCP pueden tener algún grado de desarrollo en esta lógica centrada en la transmisión de los saberes disciplinares o, incluso, en la lógica de la formación orientada al desarrollo de las capacidades. En relación con la primera de estas lógicas, podemos pensar que la posibilidad de que se desarrollen en el mundo de la enseñanza está limitada pues las carreras que se organizan en este marco suelen postergar la integración de los saberes disciplinares con su aplicación hasta etapas avanzadas de los estudios o, incluso, hasta eventuales instancias de prácticas que ocurren hacia el final del trayecto universitario (Mastache, 2018: 43). La autora observa que, desde esta lógica, la formación de las

¹³⁰ Para otro subconjunto de egresados, quienes simultáneamente ejerzan sus profesiones y se dediquen a la docencia en el nivel universitario o a la investigación, las CCP relevantes comprenderán tanto competencias vinculadas con la comunicación académica como las más propias del mundo laboral.

“competencias transversales” o “de orden práctico”, como las CCP que nos ocupan en este trabajo, no tiene una resolución clara (Mastache, 2018: 44):

Otra cuestión que no suele quedar resuelta en las carreras así encaradas es la formación de las competencias transversales o de orden práctico (Rojas *et al.*, 1997) que aluden a competencias personales e interpersonales que no se corresponden con las disciplinas propias del plan de estudios. El desempeño adecuado de cualquier profesional en el mundo del trabajo depende no solo de una buena formación teórico-técnica (sin duda, imprescindible), sino también del desarrollo de habilidades personales e interpersonales y de actitudes adecuadas. Capacidades tales como la comunicación, negociación, liderazgo, tolerancia a la frustración, manejo de la incertidumbre, entre otras no suelen ser encaradas en el plan de estudios, al menos de manera explícita. Muchas veces se desarrollan de manera implícita, formando parte de lo que se conoce como el «currículum oculto» (Jackson, 1992), en tanto se enseñan y aprenden junto con los modelos profesionales que se transmiten de manera inconsciente a través de procesos de identificación. Ciertamente, esta problemática está siendo objeto de debate y ya integra desde hace tiempo la agenda de discusión curricular de muchas carreras.

De acuerdo con esto, para Mastache los cursos extracurriculares, los talleres, las pasantías y otras alternativas similares, formuladas por fuera de los planes que organizan los espacios obligatorios de cursado, pueden funcionar como puentes para conectar el mundo académico con el profesional. En la exploración que llevamos a cabo en el ámbito de la UNS no resultan escasos los espacios de este tipo, algunos organizados desde las distintas unidades académicas y otros desde oficinas como la orientada a favorecer el empleo de los egresados universitarios.

La autora también señala que algunas carreras tienen planes de estudio que dejan un lugar específico para la práctica a lo largo del tiempo o en materias integradoras en las que se abordan los procesos de resolución de problemas similares a los del mundo profesional (*id*: 45). Estas instancias, u otras similares, permiten que los sujetos desarrollen capacidades a partir de situaciones de simulación, en las que actúan como si fueran profesionales y se enfrentan con propuestas que pueden estar más o menos simplificadas según la instancia de la carrera en la que se encuentran (*id*: 46). En los diseños curriculares de este tipo, en los que predomina la lógica de la formación, se propicia el trabajo colaborativo y esto facilita el desarrollo de las capacidades interpersonales que todo trabajo profesional requiere (*id*: 48), proceso que no está exento de dificultades y que plantea numerosos desafíos.

2.2. Metodología

De acuerdo con las observaciones precedentes, las CCP se corresponden de manera prioritaria con el mundo de la profesionalización, del que no todos los estudiantes participan antes de finalizar su paso por las universidades, y no puede dejarse de lado que en estas instituciones operan las lógicas de la enseñanza y de la formación. Teniendo esto presente, y con independencia de la lógica predominante en el diseño curricular de una carrera específica, el análisis que proponemos en este trabajo busca detectar en los programas de asignaturas de grado aquellos contenidos y estrategias que favorezcan la generación de capacidades lingüísticas y comunicativas que puedan integrar las CCP de los futuros egresados, analizar su expresión discursiva y cuáles predominan.

Como se ha señalado, el contexto institucional al que corresponde este trabajo es el de la UNS, y el alcance considera las carreras de grado de 5 años de duración que en esta institución se dictan en las distintas unidades académicas que la integran (excluimos carreras cortas del tipo de las Tecnicaturas). En este sentido, cabe aclarar que la UNS es una universidad organizada en

Departamentos Académicos¹³¹, lo que permite que se ofrezcan materias de “servicio” de una a otra unidad académica. Así, el plan de estudios de una determinada carrera puede comprender tanto asignaturas dictadas en el Departamento al que esta pertenece como otras cuyos docentes se desempeñan en una unidad académica distinta y provienen de disciplinas también diversas.

De acuerdo con este tipo de organización institucional, y con el objetivo de que los materiales considerados en el análisis permitan ofrecer un panorama amplio en lo que hace a las formulaciones de contenidos y lingüístico-comunicativos desde diversas disciplinas y orientaciones didáctico-pedagógicas, pero, a la vez, estén limitados a un mismo plan de estudios, se ha acotado la selección de programas a los de una carrera de grado del área disciplinar de Ciencias Naturales¹³². Esta carrera comprende asignaturas de nueve unidades académicas diferentes: Departamento de Física, Departamento de Matemáticas, Departamento de Geografía y Turismo, Departamento de Geología, Departamento de Química, Departamento de Ingeniería, Departamento de Ingeniería Química, Departamento de Humanidades y Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia.

El relevamiento se basa en el fichaje de 55 programas que se encuentran disponibles en los portales de Internet de la UNS¹³³, tarea que en la labor del proyecto de investigación en el que este trabajo se inserta tiene la función de complementar el trabajo de entrevistas semiestructuradas dirigidas, por el momento, a profesores universitarios pero que esperamos realizar también a estudiantes de distintos años y trayectos formativos y a graduados. Aunque se trata en todos los casos de documentos publicados en línea, a la hora de ofrecer ejemplos de las expresiones analizadas, se los presentará de manera agregada y se los identificará por el código numérico que reciben en nuestro estudio a fin de anonimizar los datos de acuerdo con prácticas habituales en la investigación en entornos educativos (*cf.* para un modelo reciente la tesis de Dambrosio, 2020)¹³⁴.

La carrera a la que pertenecen los programas analizados postula un perfil de egresado capaz de desempeñarse dentro y fuera del ámbito académico, y no se trata de una de las más abordadas en

¹³¹ Los 17 departamentos académicos en los que se organiza actualmente la UNS son: Departamento de Agronomía, Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia, Departamento de Ciencias de la Administración, Departamento de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias de la Salud, Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación, Departamento de Derecho, Departamento de Economía, Departamento de Física, Departamento de Geografía y Turismo, Departamento de Geología, Departamento de Humanidades, Departamento de Ingeniería, Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras, Departamento de Ingeniería Química, Departamento de Matemáticas y Departamento de Química.

¹³² De acuerdo con la resolución 762/10 del Consejo Superior de la UNS, las distintas carreras dictadas en esta universidad pueden adscribirse a alguna de las siguientes áreas temáticas o disciplinares: Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ciencias Sociales, Ingenierías, Profesorados y Tecnicaturas.

¹³³ Este número considera el número de programas relevados, tanto de materias obligatorias como optativas dentro de las distintas orientaciones de la carrera, a excepción de los espacios cuyos programas no estaban disponibles en línea. Se excluyen, asimismo, los programas de los cursos obligatorios de lengua extranjera –inglés– puesto que incluyen numerosas expresiones metalingüísticas y metacomunicativas inherentes a la naturaleza de sus contenidos que distorsionarían la relevancia de las que aparecen en los programas de materias disciplinares. Tenemos presente, sin embargo, que en muchas carreras universitarias son los espacios de las lenguas extranjeras aquellos que más visibilizan aspectos lingüísticos y comunicativos relevantes para las CCP, puesto que el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE facilita la toma de distancia con respecto a la propia lengua y la reflexión metalingüística de los estudiantes.

¹³⁴ El código numérico de hasta cinco cifras que con fines administrativos asigna la UNS a cada cátedra se reemplaza en este trabajo por un código integrado por los siguientes componentes: # de carrera unido al - # de programa correlativo - # Departamento al que pertenece la carrera - # Departamento que dicta la materia. Al momento de la publicación de este estudio, el sistema de codificación se ha mejorado, pero se respeta el formato con el que se realizó la presentación durante el XIX° Encuentro internacional del GÉRES.

los estudios que consideran las competencias comunicativas de sus egresados (al menos hasta donde llega nuestro conocimiento). En ella las prácticas lingüísticas no poseen un papel tan central como en otras carreras¹³⁵ pero, precisamente por eso, el análisis de los contenidos lingüístico-comunicativos indicados en sus asignaturas brinda una visión más panorámica de lo que puede registrarse en este tipo de carreras.

En el análisis de cada programa se buscó identificar las expresiones que formulan contenidos lingüístico-comunicativos, tanto aquellos vinculados con el ámbito académico como con las instancias de escritura e interacción oral que pueden involucrar a los futuros profesionales. Si se tienen en cuenta las características del género “programa de asignatura”, estas expresiones se relevaron principalmente en las secciones que se ocupan de la descripción de objetivos, el detalle de contenidos, la enumeración de estrategias didácticas, la estipulación de modos de evaluación y la presentación de las referencias bibliográficas¹³⁶.

2.2.1. Categorías que operan en el análisis

Las expresiones detectadas se clasificaron en *metalingüísticas* y *metacomunicativas*, para lo que nos apoyamos en la distinción que recoge Maingueneau en su diccionario sobre *Términos claves de análisis del discurso* (1999)¹³⁷ entre tres clases de enunciados de metalenguaje: enunciados metadiscursivos, metacomunicativos y metalingüísticos. En líneas generales, y aunque esta clasificación no carece de dificultades, los primeros –los metadiscursivos– refieren a las palabras dichas en el intercambio por los interactuantes, los segundos –los metacomunicativos– refieren a la conducta en la interacción, y los últimos –los metalingüísticos– tratan de la lengua.

Si adaptamos esta clasificación para aplicarla a expresiones y nos centramos en las clases metacomunicativa y metalingüística, podríamos decir que las expresiones metacomunicativas refieren a la interacción comunicativa entre los participantes, designando, clasificando, describiendo o evaluando las conductas comunicativas aceptables y recomendadas en un determinado ámbito. En nuestro caso, este tipo de expresiones podría incluir aquellas que refieren a, por ejemplo, las funciones comunicativas que cumplen los profesionales de acuerdo con su rol, los actos de habla que realizan, las voces usadas para gestionar los vínculos interpersonales o presentar las identidades profesionales, o las que designan a los géneros movilizados por los participantes en una situación comunicativa profesional determinada. Algunos ejemplos de este tipo de expresiones son “argumento”, en el caso del derecho; “entrevista médico-paciente” o “historia clínica”, en el caso de la medicina; “entrevista laboral”, “presentación”, “pitch o propuesta”, en el ámbito empresarial; o “informe”, en el ámbito académico, pero también en el profesional de distintas carreras. Otros ejemplos podrían incluir las funciones comunicativas que los hablantes realizan a través de su habla, como “explicar”, “describir”, “interpretar” o “debatir”, entre otras, como así también todas las expresiones valorativas que orientan en cuanto a los objetivos comunicativos vinculados con una determinada profesión, por caso, su “precisión” o “claridad”.

En cuanto a las expresiones metalingüísticas, puede proponerse que estas refieren a la lengua usada en las profesiones, así como a las unidades de análisis que pueden utilizarse para describir

¹³⁵ Entre la bibliografía especializada no es difícil encontrar investigaciones dedicadas a las CCP en el ámbito del derecho, la medicina, la ingeniería, la docencia, la aviación, todas ellas profesiones en las que la lengua y la comunicación poseen un papel preponderante al momento de completar las tareas profesionales.

¹³⁶ Hasta alcanzar el objetivo de relevar los programas de todas las materias dictadas en la UNS para poder realizar un estudio cuantitativo, el análisis de las expresiones identificadas se realiza desde una perspectiva cualitativa y no permitirá dar respuestas completas a las preguntas de investigación formuladas, pero sí sugerir algunas de tipo provisional.

¹³⁷ Maingueneau remite a Gaulmyn (1987), al abordar estas categorías, texto al que no hemos tenido acceso.

o valorar aspectos vinculados con su empleo en los géneros profesionales. A título ilustrativo, incluimos en este conjunto de expresiones unidades léxicas como “lengua”, “lenguaje”, “término” (también “terminología” o “nomenclatura”), pero también otras que aluden a operaciones centrales en una lengua de especialidad, como “denominación” y “definición”, en tanto la explicitación de los significados precisos dentro de una disciplina visibiliza una reflexión acerca de su lengua o, por último, expresiones que evalúan la “propiedad” o “adecuación” de una determinada forma léxica, sintáctica o variedad de lenguaje.

A partir de estas dos categorías, en el análisis de los programas de cátedra realizado se atendió a identificar la presencia de las expresiones que presentan contenidos vinculados con tres aspectos relevantes para las CCP. El primero de estos aspectos es el léxico, esto es, se consideraron las formulaciones de contenidos vinculados con la enseñanza de las terminologías específicas de cada profesión, así como el léxico vinculado con las prácticas lingüísticas que realizan los estudiantes. En segundo lugar, también se tuvieron en cuenta los contenidos planteados en los programas de cátedra en torno a géneros orales y escritos, esto es, la mención o abordaje explícito de géneros académicos y/o profesionales o, al menos, con proyección posible en el futuro desempeño profesional. Por último, también se consideraron expresiones vinculadas con la presentación de las habilidades comunicativas y los objetivos comunicacionales de una profesión, entendiendo por estos últimos las prioridades comunicativas que caracterizan a distintas profesiones (por ejemplo, la claridad en los argumentos, la precisión terminológica, la capacidad de escucha y su vínculo con la eficiencia y la seguridad al realizar las tareas, etc.).

En el análisis de todas estas expresiones, por último, opera el supuesto de que la explicitación de contenidos lingüístico-comunicativos en un programa de asignatura contribuye a desarrollar la *linguistic awareness* de los estudiantes, en tanto el “conocimiento explícito acerca del lenguaje y la percepción consciente y la sensibilidad en el aprendizaje de lenguas, la enseñanza de lenguas y el uso de la lengua” (Garrett, 2010: 293)¹³⁸. Puede proponerse que este tipo de conciencia acerca de una lengua para fines específicos profesionales –incluyendo entre estos los de la academia– y de sus usos comunicativos integrará también las CCP de quien se desempeña en su campo de especialidad. Incluso, puede proponerse una posible ampliación terminológica y postular una conciencia de tipo “lingüístico-comunicativa”, que incluye también la habilidad de una persona de elaborar juicios con respecto a sus prácticas comunicativas.

De acuerdo con lo señalado, en la presentación del análisis de los 55 programas seleccionados, se hará referencia codificada a los Departamentos Académicos que las dictan –de acuerdo con la clave indicada en la nota 126–, pero no se operará con los datos considerando otras variables que sí resultarán significativas en etapas posteriores de trabajo a la hora de realizar un análisis contrastivo entre distintas formaciones que incorpore análisis cuantitativos¹³⁹.

3. ANÁLISIS

3.1. El género “programa de asignatura”

Si tenemos en cuenta, según anticipamos, que el programa de asignatura, constituye un género propio del ámbito universitario, hay que señalar que en la UNS este se completa a través de un formulario que comprende apartados con información administrativa (código de materia, cantidad

¹³⁸ En inglés, “(...) *explicit knowledge about language and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*”.

¹³⁹ En el futuro tanto las carreras como las materias, y en ambos casos los Departamentos Académicos que las dictan, junto con las áreas disciplinares, el año y cuatrimestre al que corresponden serán variables por considerar en un análisis estadístico de los tipos de formulaciones detectados.

de horas de clase teóricas y prácticas por semana y cuatrimestre, profesor responsable e integrantes de la cátedra, asignaturas correlativas precedentes, vigencia del programa, visado de autoridades); académica (contenidos mínimos, objetivos, modalidad de cursado, programa sintético, programa analítico, bibliografía obligatoria y complementaria) y pedagógica (modalidad de cursado, cronograma, condiciones de cursado y aprobación final).

Frente a esta formulación estándar, entre los programas considerados para este trabajo encontramos algunos textos con particularidades propias y relevantes para nuestros propósitos. Así, el formulario de algunos programas incluye una sección adicional con el título de “Descripción de las actividades previstas y dirigidas a desarrollar habilidades para la comunicación oral y escrita”¹⁴⁰ (programas 111-15-03 y 128-15-05, por ejemplo). Como podemos observar, en el título de esta sección a formulación “comunicación oral y escrita”, de tipo metacomunicativo, es general y no precisa si estas habilidades se vinculan con los ámbitos académicos –el que todos los estudiantes integran– o si se proyecta su transferencia al mundo laboral al que se espera que se integren.

Además, al menos uno de los programas analizados permitió detectar la inclusión, bajo la forma de anexo, de los ejes de desarrollo profesional relevantes en el contexto de la carrera a la que la materia pertenece de manera primaria (se trata del programa de una asignatura que se dicta como materia de servicio en la carrera objeto de estudio en este trabajo).

En las secciones siguientes haremos una presentación de las formulaciones de mayor interés detectadas en los materiales seleccionados para ilustrar el tipo de expresiones de metalenguaje que pueden registrarse, evitando las repeticiones o formulaciones muy semejantes, y elaborando estos datos en relación con los distintos tipos de contenido lingüístico-comunicativo que los docentes incorporan en sus programas.

3.2. Expresiones metalingüísticas

Si bien en esta etapa de trabajo no adoptamos una perspectiva cuantitativa, podemos señalar que la mayoría de las expresiones metalingüísticas que pudimos detectar se relacionan con el nivel léxico de los lenguajes de especialidad (tabla 1), aunque, en líneas generales, puede observarse que la mayoría de los programas explorados no presenta otro tipo de consideraciones reflexivas en torno a las unidades léxicas disciplinares o de carácter terminológico (Cabré, 1993)¹⁴¹.

Si bien en uno de los programas considerados en este trabajo se aborda la terminología disciplinar formulándola como un contenido específico (“Glosario de Términos Náuticos en Español”, 118-15-15), esto no es lo habitual sino que, por el contrario, predomina la presentación de los términos propios de la disciplina como elementos que organizan discursivamente en este género universitario los distintos ejes temáticos y los conceptos disciplinares considerados más relevantes dentro de una asignatura. Dos ejemplos de este tipo de presentación son las formulaciones “Potencial Eléctrico. Energía potencial eléctrica. Potencial” (121-15-02) o “Número real. Valor absoluto. Cotas. Supremo e ínfimo.” (111-15-03). Los programas de asignatura, en consecuencia, son géneros que presentan una importante densidad terminológica, pero con ausencia de expresiones metalingüísticas que hagan explícita la relación entre el “concepto” y el tipo de unidad léxica que lo expresa, el “término”, expresiones que en los programas materias nucleares de una carrera resultan innecesarias.

¹⁴⁰ En la reproducción de los ejemplos, respetamos la tipografía original.

¹⁴¹ Esta tendencia también se constata en otras carreras, aunque no estamos en condiciones de cuantificar todavía este aspecto.

Sin embargo, en algunas oportunidades, las selecciones léxicas y la tipografía pueden sugerir el reconocimiento tácito de esta relación. Así, por ejemplo, la formulación “Conceptos de *tiempo atmosférico* y *clima*” (112-15-15) se apoya en la voz “concepto” y en las letras itálicas, convencionales a la hora de introducir términos en el discurso académico escrito¹⁴², para sugerir que los dos términos mencionados aluden a nociones divergentes dentro de la disciplina. Una estructura análoga es “Definiciones de *costa* y *litoral*” (144-15-13) pero, en este caso, aparece la expresión metalingüística “definiciones”, en plural, antes de los términos destacados en itálicas. Podemos especular que esta selección esboza la importancia de abordar y problematizar las definiciones posibles de las categorías conceptuales centrales en cada materia.

Son varios, por otra parte, los programas que comienzan la presentación de sus contenidos sintéticos y/o analíticos con una “definición” del campo disciplinar que le da nombre a la cátedra o a las distintas unidades temáticas (por ejemplo, “Cartografía general. Definiciones”, 117-15-15). En otros ejemplos, también registramos la expresión “denominación”, que introduce otra operación lingüística esencial para la construcción de saberes disciplinares. Como ejemplo, consideremos la formulación “Definición de mineral. Denominación de los minerales” (138-15-13), en la que además de abordar la noción de “mineral”, el programa plantea la presentación de las distintas denominaciones que pueden asociarse con esta categoría.

También en relación con la presentación del léxico disciplinar, se detectaron expresiones como “nomenclatura” y “notación”, la primera para aludir a los sistemas jerárquicos que organizan los términos de un campo del saber (“nomenclatura estratigráfica”, 141-15-13) y la segunda para presentar sistemas de representación gráfica específicos de un campo (“Notaciones de datos estructurales”, 139-15-13).

Para finalizar, otra manera en la que el léxico especializado se introduce en los programas es a través de la presentación de distintos tipos de compendios de terminología disciplinar en la bibliografía (diccionarios terminológicos mono o bilingües, glosarios, etc.) En este caso, no podemos considerar de la misma manera las expresiones metalingüísticas que aparecen en los títulos de estos materiales, pero la orientación hacia estos materiales desde una cátedra constituye una práctica directamente vinculada con el acceso de los estudiantes a la terminología de los lenguajes de especialidad, como podemos observar a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. La presentación del léxico disciplinar
Fuente: elaboración propia (De Matteis, 2023)

EXPRESIÓN METALINGÜÍSTICA	EJEMPLOS
<i>definición</i>	“Cartografía general. Definiciones. Clasificación general de mapas” (117-15-15); “Definición de un frente oceánico” (122-15-15), “Definición de Teledetección” (136-15-15), “Definiciones de <i>costa</i> y <i>litoral</i> ” (144-15-13).
<i>denominación</i>	“Definición de mineral. Denominación de los minerales” (138-15-13).
<i>glosario</i>	“Glosario de Términos Náuticos en Español” (118-15-15). Ejemplos adicionales de obras lexicográficas citadas en la bibliografía se registran en los programas: 118-15-15, 131-15-13 y 141-15-13.
<i>nomenclatura</i>	“Nomenclatura estratigráfica” (141-15-13), “Alcanos. Nomenclatura.” (147-15-01)
<i>notación</i>	“Notaciones de datos estructurales.” (139-15-13).

¹⁴² Además, la introducción de préstamos terminológicos de otras lenguas se marca mediante el mismo recurso tipográfico, que puede alternar, incluso en el mismo documento, con la presentación entre paréntesis del término foráneo entrecorillado, por ejemplo, en “Bocas de marea (“tidal inlet”). [...] Origen y evolución del *tidal inlet*.” (144-15-13).

3.3. Expresiones metacomunicativas

Las expresiones metacomunicativas que registramos en los programas analizados se refieren tanto a los géneros académicos, como a la caracterización y evaluación de las habilidades comunicativas y los objetivos comunicacionales que se asocian con la profesión.

3.3.1. Géneros académicos

Si el género es un conjunto de enunciados ligado a una determinada situación y fines comunicativos, las denominaciones de los géneros académicos y profesionales integran, claramente, el léxico metacomunicativo. Su presencia en los programas de materias universitarias orienta en torno a las preocupaciones y objetivos que los distintos espacios curriculares tienen en relación con el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes en sus estudios y para su desempeño laboral. Según intentamos reflejar en la tabla 2, son numerosos los géneros escritos y orales que se mencionan en los programas analizados. Muchas de las expresiones, la mayoría de ellas, designan géneros escritos y orales de tipo académico, algunos de los cuales (indicados con una flecha bidireccional en la tabla) pueden tener relevancia también en el ámbito profesional, en el que pueden ser replicados con las esperables adecuaciones a un contexto laboral.

Entre las expresiones que designan géneros académicos escritos, la mayoría de ellas se refieren a instancias comunicativas propias de los distintos tipos de evaluación que se realizan durante los estudios universitarios (“trabajo práctico” o, aludiendo a su sistematización para la evaluación, “carpeta de trabajos prácticos”, “cuestionario”, “monografía”, “trabajo de investigación”, “examen escrito”, “examen recuperatorio o complementario”, incluso “parcialito”). Encontramos también en este conjunto la expresión “red conceptual” (136-15-15, 148-15-16), que designa una práctica comunicativa potencialmente evaluativa pero que puede operar también como herramienta para el estudio.

En varias oportunidades, los géneros escritos se asocian a su vez con otros orales y, por ejemplo, un programa puede estipular que la preparación de una “monografía” deberá ser acompañada de su “exposición” y que esta formará parte del “examen final” de la asignatura. Resulta interesante señalar que, pese a las dificultades que entraña la caracterización de una “monografía”, este género académico se detecta en programas de materias dictadas por diversas unidades académicas (122-15-15, 144-15-13, 182-15-01), lo que evidencia su transversalidad en los estudios universitarios.

Según venimos señalando, y como se aprecia también en la tabla 2, entre las expresiones metacomunicativas encontradas predominan las que denominan géneros escritos. Sin embargo, también se mencionan distintos tipos de géneros orales y que se utilizan con fines evaluativos, como el “examen final oral” (112-15-15) o las exposiciones que permiten también “socializar” los saberes (180-15-16). Este tipo de práctica comunicativa oral se precisa a través de la formulación de capacidades adicionales, como la de argumentar, implícita si se plantea la práctica comunicativa de defender ideas propias o ajenas (“exposición y defensa de un estudio de caso, 171-15-15). También se califica la exposición oral mediante el adjetivo “crítica” (181-15-16), que introduce en el discurso de un programa el espíritu crítico en cuanto uno de los objetivos y valores perseguidos en la educación universitaria.

Tabla 2. Expresiones metacomunicativas para denominar géneros académicos y profesionales¹⁴³
Fuente: elaboración propia (De Matteis, 2023)

Géneros escritos académicos	Géneros escritos profesionales o replicables en el mundo laboral	Géneros orales académicos	Géneros orales profesionales o replicables en el mundo laboral
<p>trabajo práctico, carpeta de trabajos prácticos (112-15-15, 114-15-03) trabajos prácticos de laboratorio (120-15-01)</p>	<p>informe (escrito) (167-15-09), informe de salida urbana/al campo/laboratorio (112-15-15, 149-15-16)</p>	<p>exposición y defensa de un estudio de caso (171-15-15), exposición y socialización (180-15-16), exposición crítica de trabajos leídos (181-15-16), comunicación oral de artículos científicos (156-15-01)</p>	<p>presentaciones orales (122-15-15), exposición oral (144-15-13)</p>
<p>cuestionario (112-15-15, 181-15-16)</p>	<p>historia geológica (139-15-13, 141-15-13)</p>	<p>examen final oral (112-15-15)</p>	<p>debate (149-15-16), discusión y debate grupal (180-15-16)</p>
<p>monografía (122-15-15, 144-15-13, 182-15-01), trabajo de investigación (171-15-15)</p>	<p>¿estudio/evaluación? de riesgo geológico/ambiental/de impacto (145-15-13, 160-15-15, 171-15-15)</p>		
<p>red conceptual (136-15-15, 148-15-16)</p>	<p>legislación ambiental (145-15-13, 178-15-16), Normas ISO ambientales (160-15-15)</p>		
<p>examen (escrito) (112-15-15), “parcialito” (117-15-15), examen recuperatorio o complementario (170-15-05)</p>	<p>mapa, carta náutica, publicación náutica (118-15-15)</p>		

3.3.2. Géneros académicos de proyección profesional y géneros profesionales stricto sensu

Ahora bien, los trabajos prácticos en tanto género académico escrito se asocian, en muchos casos con la producción complementaria de un “informe” cuya naturaleza puede ser precisada a través de un complemento, por ejemplo “informe de salida/al campo” o “informe de laboratorio” (112-15-15, 149-15-16). La producción de textos similares en el ámbito laboral permite considerar a este género, formulado como requisito académico en los programas analizados, como “replicable” fuera de la universidad, donde sus rasgos específicos se adaptarán a la situación comunicativa profesional. En este caso, los informes destinados a la evaluación de la puesta en práctica de los saberes funcionan como “simulaciones” del género profesional para el que se requerirá contar con las CCP vinculadas a los textos escritos.

Entre los géneros escritos que pueden pensarse en relación directa con la práctica profesional, encontramos también otros que se espera que los estudiantes produzcan, como la “historia geológica” (139-15-13, 141-15-13) de un espacio o el que se denomina alternativamente como “estudio” o “evaluación” y se precisa mediante sintagmas como “de riesgo geológico”, “ambiental” o “de impacto” (145-15-13, 160-15-15 y 171-15-15). En este caso, sin embargo, el contexto de las formulaciones detectadas no permite inferir con claridad si se espera que los

¹⁴³ Debido a la recurrencia de las denominaciones de los géneros escritos utilizados para las evaluaciones académicas, la referencia a programas puntuales no intenta ser exhaustiva sino ilustrativa.

estudiantes puedan producir este tipo de textos o que se familiaricen con ellos y las técnicas para su elaboración, pero es uno de los pocos géneros que se acompaña en los programas por varias referencias bibliográficas que pueden servir de apoyo a los estudiantes para familiarizarse con las técnicas para su elaboración.¹⁴⁴

Otros géneros se mencionan por su relevancia para la práctica profesional, como “Normas ISO ambientales” (160-15-15) o la referencia general a los textos que encuadran legalmente una serie de prácticas, en el caso de “Legislación ambiental” (145-15-13, 178-15-16), sintagma que refiere a la normativa vigente en distintas jurisdicciones nacionales. En este caso, no se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de producir este tipo de textos, sino que los tendrán que interpretar para enmarcar su futuro accionar profesional. Por último, otros géneros profesionales mencionados deben considerarse como de tipo multimodal, como los “mapas” o “cartas náuticas” (118-15-15) que requieren estrategias de “lectura” específicas, según queda evidenciado en los programas (*cf.* tabla 3).

En cuanto a los géneros orales, mucho menos abordados en los programas hasta el momento, la capacidad de exponer ideas de manera oral queda destacada en varios de ellos. Si consideramos las entrevistas que hemos realizado a los docentes universitarios hasta la fecha¹⁴⁵, todos ellos con la experiencia de dictar clase a estudiantes internacionales, aunque no de la carrera que estamos considerando en este trabajo, se observa que en sus respuestas otorgan una gran importancia a la capacidad de expresarse oralmente y, en este sentido, puede proponerse que la evaluación a través de la exposición oral se considera como una práctica que podrá ser transferida al contexto comunicativo profesional. De igual manera, el “debate” (149-15-16), que supone la capacidad de discutir ideas y que también es presentado mediante la formulación metacomunicativa “discusión y debate grupal” (180-15-16) puede considerarse un género oral que requiere capacidades que pueden transferirse al mundo laboral.

En relación con la producción de los géneros escritos –académicos y profesionales– mencionados hasta este punto, y con la excepción del estudio de impacto ya apuntada, puede señalarse que las bibliografías de estos programas no suelen incluir referencias a materiales que faciliten su escritura. En el caso de los académicos, esto sugiere que se descansa en instrucciones dadas al formular en clase los requisitos de los distintos trabajos o en otros espacios complementarios de formación. En cambio, para las producciones orales no hemos detectado, hasta el momento, ninguna sugerencia de recursos adicionales, situación que no debe sorprender ya que los géneros universitarios orales han sido, por lo general, soslayados en los planes curriculares (*cf.* al respecto Barcia y Barcia, 2021).

3.3.3. Habilidades comunicativas

Además de las expresiones que designan géneros consideradas en las secciones precedentes, puede detectarse también léxico metacomunicativo para hacer referencia a las habilidades que se intenta desarrollar en los estudiantes. Así, en varios programas se registran numerosas nominalizaciones que remiten a la transferencia de saberes en el ámbito universitario. Aparecen así expresiones como “discusión”, “interpretación” o “lectura”, “interpretación” (*cf.* tabla 3).

Todas estas voces introducen en los programas habilidades comunicativas (y cognitivas) que, siendo sin duda alguna relevantes en los estudios universitarios, pueden y deberían ser transferidas

¹⁴⁴ Debería evaluarse este material para saber si también ofrece pautas de escritura.

¹⁴⁵ Resultados presentados en 2021 por De- Matteis y Starc en la ponencia “Experiencias de docentes universitarios en cursos con alumnos internacionales en la Universidad Nacional del Sur. Conciencia, actitudes y necesidades a la hora de enseñar competencias comunicativas profesionales” durante el XVIII Congreso Internacional del GÉRES, organizado en Buenos Aires por la Universidad Católica Argentina.

al ámbito profesional. Así, por ejemplo, la lectura e interpretación pueden vincularse con la información provista por instrumentos (143-15-13), con datos de naturaleza diversa (143-15-13) y fenómenos estudiados dentro de una disciplina (118-15-15, 138-15-13 y 140-15-13), con géneros multimodales propios de la profesión como los mapas y cartas geográficas (113-15-13). De manera más frecuente, se trata de la lectura de trabajos científicos y otro tipo de bibliografía (181-15-16149-15-16), o, incluso, de la interpretación de “discursos” sociales, como el de la sustentabilidad (160-15-15). En todos los casos, estas expresiones precisan de manera muy clara una serie de habilidades comunicativas que los estudiantes de esta carrera también pondrán en práctica en tanto profesionales.

Aunque ya mencionamos esta voz en relación con los géneros orales, por último, “discusión” también aparece en cuanto habilidad comunicativa vinculada al ámbito académico, por ejemplo, en la formulación “Discusión de trabajos específicos, metodologías y resultados obtenidos mediante distintas disciplinas” (141-15-13).

Tabla 3. Léxico metacomunicativo referido a habilidades comunicativas orales y escritas
Fuente: elaboración propia (De Matteis, 2023)

NOMINALIZACIONES	EJEMPLOS
discusión	“Discusión de trabajos específicos, metodologías y resultados obtenidos mediante distintas disciplinas” (141-15-13)
lectura	“búsqueda de bibliografía y lectura de trabajos científicos actualizados” (149-15-16) “lectura y análisis de artículos científicos” (181-15-16) “Rangos de precisión en lectura de cada equipo” (143-15-13)
interpretación	“Lectura e interpretación de los mapas” (113-15-13) “Lectura e interpretación de los datos gravimétricos” (143-15-13) “La interpretación cartográfica de geoformas litorales” (118-15-15) “interpretación del significado geológico” (138-15-13 y 140-15-13)

Las habilidades comunicativas también se expresan a través de verbos de habla, metacomunicativos, algunos de los que tienen muchas ocurrencias. Estos verbos, como “contestar” o “intercambiar” –entre los menos frecuentes–, “describir”, “explicar”, “exponer”, “informar”, “interpretar”, “leer”, “presentar”, pueden asociarse de manera muy directa con las prácticas de lecto-escritura académica. A título de ejemplo de estas expresiones, consideremos las presentaciones que registramos del verbo “intercambiar”, ambas en el mismo programa, lo que puede reflejar o no una preferencia idiosincrásica: “intercambiar ideas” y “se intercambiarán opiniones acerca de la resolución de los problemas” (156-15-01).

3.3.4. Objetivos comunicativos

Por último, las expresiones metacomunicativas también se emplean en los programas para la presentación de objetivos comunicacionales referidos tanto al ámbito académico como al profesional. Si bien no aparecen en muchos programas de materias nucleares –recordemos que estamos excluyendo las expresiones de los programas que corresponden a los cursos de lengua extranjera para no distorsionar la apreciación cuantitativa de los resultados ofrecidos–,

encontramos algunas formulaciones de interés en la sección dedicada a describir las actividades previstas para el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita:

No se realizan actividades particulares en este sentido, sin embargo, se toman exámenes escritos para promoción y final que contemplan variadas preguntas teóricas y que deben ser respondidas con expresiones que demuestren capacidad en cuanto a comunicación de ideas. (128-15-05)

Se prevé la redacción de informes de laboratorios. Los mismos deben ser presentados en forma y considerados básicos para la aprobación del trabajo práctico. Se organizan presentaciones orales, preparadas por comisiones de alumnos, acerca de diversos puntos afines a la materia. (167-15-09)

En el primer caso, el sintagma “Expresiones que demuestren capacidad en cuanto a la comunicación de ideas” puede interpretarse, por un lado, como la formulación de una habilidad comunicativa y, por el otro, como la de un objetivo comunicativo relevante para el desempeño profesional, la “comunicación de ideas”. En el segundo programa, el valor axiológico de la expresión “en forma” presupone el conocimiento de los estudiantes con respecto a los aspectos formales de la redacción del género “informe de laboratorio”, criterios que operarán en la evaluación del cursado de la materia. Si el informe es un género que funciona en el ámbito profesional, el dominio de este género formará parte de las CCP de los futuros profesionales.

Las “capacidades” comunicativas también se mencionan en la descripción de objetivos de otros programas, uno de los cuales incluye varias expresiones metacomunicativas de tipo evaluativo:

[...] proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan desarrollar capacidad de análisis, opinión y participación (156-15-01).

En la evaluación del desempeño del alumno, se contemplará su capacidad para la comunicación oral y escrita, la claridad en la exposición de ideas propias, y la utilización de lenguaje apropiado y acorde con la disciplina (146-15-16).

En el segundo de estos ejemplos, la voz “claridad” presenta una evaluación metacomunicativa de la práctica oral de exposición que introduce una cualidad esperada en el discurso académico, pero que también tiene valor en la comunicación profesional. Se trata de un aspecto especialmente relevante en el mundo laboral, en el que la eficacia y efectividad¹⁴⁶ de las interacciones incide sobre la de las tareas u operaciones que realiza una organización y para las que es condición necesaria una comunicación clara, precisa y exenta de ambigüedades tanto en el nivel léxico como también en la gestión de los fines pragmáticos que persiguen los participantes. Por otra parte, en el mismo programa, los adjetivos “apropiado” y “acorde” introducen una evaluación metalingüística del “lenguaje” –otra voz metalingüística– esperado dentro del marco de una formación disciplinar específica.

Por último, en el caso del anexo con los ejes de desarrollo profesional que incluye uno de los programas analizados, según anticipamos al iniciar este análisis, se alude al “trabajo en grupo” y

¹⁴⁶ En torno a la noción de “efectividad” y “eficiencia” y su relación con la de “competencia comunicativa”, Rickheit, Strohner y Vorweg (2008: 25) observan: *Given that communication is enacted to reach a certain goal, a central criterion for communicative competence is effectiveness. This is a functional attribute, which may relate to the ability to achieve or to infer a speaker's meaning (e.g. that an utterance is meant ironic), or to the achievement of the goal behind this intent (e.g. that the irony is meant as a critique or as a joke.[...]) In cases where functions and goals of communicative actions are not clear, or if there are multiple functions, the analysis of effectiveness is problematic.[...] In some situations, it is important to know not only that a certain action is accomplished, but also, how much time and energy consumption this has taken. The notion of efficiency refers to such higher level of effectiveness.*

a las habilidades para desarrollar “tareas interdisciplinarias”, así como para comunicarse en forma oral y escrita “con efectividad”:

Desarrollo profesional: desarrollar habilidades en comunicación oral y escrita, incluyendo idiomas extranjeros y capacidades para el trabajo en grupo.

Habilidades para comunicarse con efectividad, trabajar en grupos y desarrollar tareas interdisciplinarias respectivamente. (134-15-07).

Como la “claridad”, la “efectividad” constituye otra expresión metacomunicativa de tipo evaluativo que tiene en cuenta los fines comunicativos de una interacción y que, en el contexto laboral en el que se insertarán los egresados, representa una prioridad que se corresponde de manera especial con las habilidades blandas requeridas por los empleadores.

4. DISCUSIÓN

Mastache observa que la brecha entre los estudios universitarios y el mundo laboral es inevitable y que “La idea de algunos empresarios o gerentes de que la universidad «produzca» (y uso el término intencionalmente) graduados listos para cubrir un determinado puesto laboral es inviable en la formación universitaria [...]” (2018: 50). Sin embargo, en lo que hace de manera específica a sus CCP, y con independencia de si en un plan curricular predomina una lógica de la enseñanza o se le otorga un lugar importante a la de la formación, los procesos de enseñanza/aprendizaje universitarios pueden propender al desarrollo de las CCP de sus egresados. Si bien el análisis de los programas seleccionados para este trabajo demuestra que la formulación de contenidos vinculados a las habilidades lingüísticas y comunicativas no es homogénea en todos los espacios curriculares, estas sí son consideradas por muchos de los docentes de materias disciplinares en la formulación de sus asignaturas. Si bien este es un resultado esperado, la clasificación de las expresiones mediante las que se plantean estos contenidos en los materiales analizados permite contribuir a identificar algunas tendencias de interés a la hora de ampliar las posibilidades de formación comunicativa que ofrecen las universidades.

Así, la mayoría de las expresiones metalingüísticas identificadas en los programas analizados se conectan con el plano del léxico de especialidad, lo que evidencia la importancia que las selecciones léxicas apropiadas tendrán para los egresados en el ámbito laboral, más allá de que estos puedan suponer también el acceso a elementos jergales profesionales. Ahora bien, en cuanto a las preguntas de investigación que guían nuestro análisis, es evidente también que las expresiones metalingüísticas que se concentran sobre el léxico de especialidad responden de manera clara a la lógica del mundo de la enseñanza que funciona en las universidades. Si bien los términos se presentan en los programas de manera directa, sin estar acompañados de reflexiones metalingüísticas acerca de su naturaleza y solo cuando son foráneos se destacan tipográficamente como tales, las expresiones que explicitan en los programas operaciones lingüísticas como la denominación y la definición, la organización de nomenclaturas y la convencionalización de sistemas de notación ofrecen un panorama de uno de los aspectos lingüísticos fundamentales asociado con el saber especializado y con su transmisión.

Por su parte, las expresiones metacomunicativas que detectamos en los programas de las materias disciplinares, designan o valoran géneros, habilidades comunicativas y objetivos comunicacionales. La mayor parte de ellas puede vincularse con el desempeño académico, aunque varios de los géneros y habilidades comunicativas pueden transferirse al ámbito profesional. Como ya apuntamos, las entrevistas que realizamos a docentes desde el mismo proyecto de investigación avalan esta observación, en particular, en lo que hace a la importancia de realizar presentaciones eficaces y de discutir y defender las ideas propias con claridad y precisión puesto

que los profesores entrevistados priorizaron en sus respuestas los géneros orales por sobre los escritos.

En particular, las expresiones metacomunicativas asociadas a los géneros, dan cuenta del carácter interactivo de las prácticas comunicativas universitarias, pero, también, aunque con menor frecuencia, de algunas de tipo profesional de las que participarán los futuros egresados. En este sentido, las formulaciones de las distintas habilidades que expresan las nominalizaciones y verbos de habla, así como su evaluación y la de algunos objetivos comunicativos –aludiendo a criterios de evaluación como la claridad y la efectividad de los intercambios verbales– suponen una concepción del hecho comunicativo centrada en los participantes y sus propósitos. Podemos pensar que, si en el ámbito universitario estos propósitos se vinculan de manera privilegiada con la demostración del conocimiento adquirido, en el ámbito profesional también tendrán un sentido similar puesto que tendrán relación directa con la evaluación del desempeño laboral de los egresados, de su contribución a las organizaciones en las que se integren y de su identidad profesional. En otras palabras, poseer una competencia (comunicativa o no) es, en definitiva, ser evaluado como competente (Barbier, 1999: 89):

“[...] La competencia es una inferencia a partir de una comprobación de una actividad situada socialmente que en general es objeto de una evaluación positiva. En principio una competencia es algo positivo, pero su carácter positivo proviene del juicio de valor emitido sobre la actividad situada. Un profesional competente es alguien que logró resolver un problema en forma eficiente.”

En relación con la precisión de las formulaciones registradas, por otro lado, tanto las expresiones metalingüísticas como metacomunicativas analizadas pueden considerarse adecuadas y aceptadas por la comunidad académica. Las denominaciones que reciben los géneros académicos es la habitual en el ámbito universitario, como así también la referencia a las habilidades comunicativas que deberán exhibir los estudiantes y, en el caso de los géneros profesionales mencionados, se utilizan también denominaciones adecuadas y transparentes, por lo que el nivel de especificidad de las formulaciones registradas es suficiente para el género “programa de asignatura” y da cuenta de aspectos y prácticas comunicativas que pueden ser transferidas en parte al mundo laboral y, por lo tanto, pueden favorecer el desarrollo de las futuras CCP desde las aulas universitarias.

Por último, en relación con las actividades sugeridas para trabajar sobre las habilidades comunicativas para el desempeño profesional, las materias que abordan la transmisión de los saberes disciplinares –excluyendo las que desarrollan conocimientos de una lengua extranjera– no indican actividades explícitas fuera de la mención de aquellos géneros que se espera que los estudiantes utilicen en cada cátedra: los exámenes escritos y orales, los informes de diverso tipo o trabajos de investigación de tipo monográfico, la presentación oral de estos trabajos y su debate colectivo, la lectura e interpretación de textos disciplinares, etc. Las entrevistas realizadas a la fecha sugieren que las estrategias y los criterios para la preparación de los textos requeridos se plantean en clase. Aunque no hemos completado el relevamiento de los programas de todas las materias y carreras dictadas en el ámbito de la UNS, esta observación puede vincularse con las observaciones de Mastache en relación con los diseños curriculares orientados por la lógica de la enseñanza, en los que se descansa en otros espacios –algunos obligatorios (cada vez más en el ámbito universitario abordado) pero muchas veces todavía extracurriculares– al momento de abordar de manera directa las estrategias necesarias para desempeñarse de manera satisfactoria en los géneros universitarios y en el ámbito laboral, por ejemplo, cursos de comprensión y producción de discurso académico o de lenguas extranjeras (estos de carácter obligatorio), talleres extracurriculares sobre comunicación profesional o sobre oratoria, cursos complementarios de lengua extranjera para la producción de algunos géneros dirigidos a la inserción laboral, etc.

5. CONCLUSIONES

Si bien en este trabajo, centrado en las opciones curriculares de una sola carrera, no se ha realizado una estadística precisa de las ocurrencias de cada conjunto de expresiones, en una etapa posterior de trabajo y cuando el volumen de datos lo permita, será conveniente establecer comparaciones de datos estadísticos entre las formulaciones presentes en los distintos programas de materia atendiendo, por ejemplo, a los formulados en cada una de las distintas unidades académicas, en las diversas áreas disciplinares como así también dentro de un mismo plan de carrera, esto es, con independencia del Departamento que dicte cada materia o del área disciplinar a la que corresponda. En los primeros dos casos, las comparaciones permitirán detectar de manera más clara tendencias disciplinares y, en el segundo, ponderar el espacio que las CCP reciben en cada formación profesional.

Consideramos que los resultados del análisis cualitativo presentado en este trabajo, así como su discusión conjunta, permiten proyectar la utilidad de este tipo de estudios en las instituciones universitarias a la hora de contar con los insumos necesarios para detectar posibilidades de intervención que atiendan a fomentar el trabajo sobre las habilidades comunicativas de los estudiantes. En particular, un relevamiento de contenidos lingüísticos y comunicativos en los programas de cátedra de materias disciplinares como el realizado ofrece a los docentes a cargo de los espacios de alfabetización académica y de lenguas extranjeras informaciones útiles para identificar y ponderar las necesidades de los estudiantes en materia lingüística y comunicativa.

Por otra parte, la información que los programas ofrecen sobre los géneros más específicamente asociados con el ámbito profesional y cuya lectura y/o producción será requerida en el desempeño laboral es imprescindible, asimismo, para el diseño de cursos relevantes y significativos que atiendan a estas necesidades de los futuros egresados. En este último sentido, consideramos que la operación de clasificación de las expresiones que introducen estos contenidos en los programas de asignatura en metalingüísticas y metacomunicativas, aunque no siempre carezca de dificultades, permite discriminar y organizar de manera más sistemática las instancias de posible intervención en los procesos de su enseñanza/aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. SGEL.

Aguirre Raya, D. A. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Educación Médica Superior*, 19 (3), 1-1.

Bach, C. & C. López Ferrero. (2011). De la academia a la profesión: análisis y contraste de prácticas discursivas en contextos plurilingües y multiculturales. *Cuadernos comillas*, 1, 127-138.

Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Novedades educativas.

Barcia, P. L. & M. Barcia. (2021). *Los géneros comunicativos universitarios: orales y escritos: teoría y práctica*. Universidad Católica de La Plata.

Cabrè, Ma. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Antártida.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere. Investigación*, 6 (9), 409-417.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381.
- Cassany, D. & C. López Ferrero. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En Parodi, G. (ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-370). Ariel.
- Dambrosio, A. (2020). Fórmulas de tratamiento y consignas en español bonaerense: usos y percepciones en el ámbito educativo. [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5600>
- Fixsen, A. & Ridge D. (2018). Shades of Communitas: A Study of Soft Skills Programs. *Journal of Contemporary Ethnography*, 48 (4), 510-537.
- Garrett, P. (2010). Language Awareness. En Berns, M. y K. Brown (eds.) *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.293-295). Elsevier.
- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Arco.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In Gumperz, J. & D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. (pp. 35-71). Holt, Rinehart & Winston.
- Maingueneau, D. (1999). *Términos claves de análisis del discurso*. Nueva Visión.
- Mastache, A. (2018). Del mundo académico al mundo profesional: entre brechas y puentes. En Menghini, R, Negrin M. y S. Guillermo (eds.) *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral* (pp. 41-51). EdiUNS y Homo Sapiens Ediciones.
- Rickheit, G., Strohner, H. & Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. En Rickheit, G. y H. Strohner (eds.) *Handbook of Communication Competence* (pp. 15-62). Mouton de Gruyter.
- Saville Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Prometeo Libros.

SECTION IV : politique éditoriale de la revue



ORGANE DE PUBLICATION ET MENTIONS LÉGALES

Le Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GÉRES) dispose d'une publication en ligne, à caractère scientifique et de parution annuelle, intitulée « Les Cahiers du GÉRES », où il publie, en langue espagnole et/ou française, les actes choisis de ses Rencontres Internationales ainsi que des numéros varia ou thématiques touchant le vaste domaine de l'Espagnol de Spécialité identifié par l'acronyme ESP.

Cette publication, répertoriée par le Centre International d'Enregistrement des Publications en Série, est légalement identifiée selon les informations suivantes :

Titre : Les Cahiers du GÉRES

ISSN : 2105-1046 (n° de publication numérique accordé par le Centre ISSN France en 2010)

Éditeur : Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

Année de création : 2008

Responsable de la publication : Le président ou la présidente du GÉRES

Type de support : Électronique

Site web : <https://www.geres-sup.com/revue/>

Modalité d'édition : Publication en libre accès

Périodicité : Un numéro par an

PUBLICS ET THÉMATIQUES

L'espace de publications de l'éditeur GÉRES est ouvert à l'ensemble de la communauté scientifique internationale évoluant en milieu universitaire (enseignants, chercheurs, enseignants-chercheurs, doctorants, post-doctorants) et souhaitant publier des articles dont la thématique principale fait référence à l'ESP conçu comme secteur d'enseignement et domaine de recherche.

Les contributions publiées dans cette revue visent à éclairer la spécificité de l'objet ESP, notamment dans ses dimensions didactiques, linguistiques, discursives, culturelles, ainsi qu'à élargir la connaissance des diverses variétés de la langue espagnole vue sous le prisme des différents domaines de spécialisation scientifique. Ainsi, tous les sujets concernant l'enseignement et la recherche en ESP sont susceptibles d'être publiés dans « Les Cahiers du GÉRES ».

TYPES D'ARTICLES ATTENDUS POUR PUBLICATION

Les contributions écrites qui parviennent à la revue « Les Cahiers du GÉRES » devront répondre à l'une de ces trois caractéristiques :

- Articles d'orientation "pratique" axés sur l'expérimentation et l'application : comptes rendus d'expérience pédagogique, propositions de démarches et d'outils didactiques, analyses de matériels didactiques, etc.
- Articles d'orientation "théorique" axés sur un ensemble de notions ou d'outils conceptuels, etc.
- Articles d'orientation "mixte", soit parce qu'ils articulent ou combinent théorie (évaluée à son exactitude) et pratique (évaluée à son degré de transférabilité), soit parce qu'ils présentent des modèles (évalués à leur efficacité). Par exemple : théories ou modèles présentés avec leurs applications pratiques ; évaluation de cadres théoriques ou de modèles, ou validation/invalidation d'hypothèses théoriques au moyen d'expérimentations pratiques ; présentation de pratiques avec leur étayage en termes de théorie ou de modèle ; présentation et évaluation de pratiques débouchant sur une proposition de modèle.

GESTION DE LA REVUE

La revue « Les Cahiers du GÉRES » est gérée par un Comité de Rédaction en charge de la rédaction, l'édition et la promotion des différents numéros. Ce comité, animé par un directeur ou une directrice de la publication dont la fonction revient au président ou à la présidente de l'Association, est composé d'un rédacteur ou d'une correctrice en chef, d'un rédacteur adjoint ou d'une rédactrice adjointe, d'un correcteur ou d'une correctrice pour la langue espagnole, d'un correcteur ou d'une correctrice pour la langue française, d'un ou d'une maquettiste, d'un conseiller ou d'une conseillère technique ainsi que de tout autre collaborateur jugé utile pour mener à bien le processus d'édition.

Le Comité de Rédaction saisit la date de réception des contributions écrites, attribue un code à chaque article et à chaque évaluateur ou évaluatrice, enregistre les dates des différentes évaluations ainsi que la date d'acceptation finale de l'article. En cas d'évaluation négative, il communique à l'auteur ou à l'auteure les raisons de sa non-publication. À la fin du processus d'édition, ce comité fait la plus ample diffusion du nouveau numéro publié, notamment en le mettant à disposition sur le portail Web associatif et en annonçant sa parution auprès des membres de l'Association, des partenaires et des associations amies ainsi que sur tout autre réseau susceptible de s'intéresser aux activités scientifiques du GÉRES.

Afin d'expertiser les contributions écrites, la revue constitue un Comité Scientifique de Lecture. Cette instance à caractère international, responsable de l'évaluation des articles, est composée de personnalités reconnues du monde de la recherche et/ou de professionnels œuvrant pour l'émergence d'un espace d'expression scientifique en ESP. Tous les membres de ce comité ont au moins le titre de docteur.

ENGAGEMENTS SUR LES BONNES PRATIQUES DE PUBLICATION ET DE DIFFUSION

Les différentes équipes éditoriales du GÉRES œuvrent pour préserver l'intégrité de la revue dans l'ensemble du processus de rédaction et de publication scientifique, notamment en ce qui concerne la transparence sur les données utilisées, le rejet de tout plagiat, le refus du découpage des articles et la définition claire de l'autorat.

En tant qu'Association à but non lucratif, le GÉRES adhère aux principes des bonnes pratiques scientifiques et devient ainsi un groupe éditeur en accès libre portant une politique volontariste en matière de « Science Ouverte », en veillant à éviter les éditeurs dits « prédateurs » et en refusant ainsi de payer pour publier. Par conséquent, les différents numéros de la revue associative publiés sur le portail du groupe ne peuvent pas faire l'objet d'une exploitation dans le cadre d'une activité d'édition à caractère commercial.

Le GÉRES s'inscrit dans un mouvement international qui, de manière progressive, travaille pour encourager la circulation des connaissances scientifiques. En outre, en tant qu'association de droit français, le groupe respecte l'article 30 de la Loi française n° 2016-1321, du 7 octobre 2016, pour une République numérique (LRN) concernant les écrits scientifiques. Dans ce cadre légal, le GÉRES autorise les auteurs, ayant publié dans un numéro de la revue « Les Cahiers du GÉRES », à déposer, dans toute autre archive ouverte, la dernière version de leurs articles, au plus tard 12 mois (délai habituel en Sciences Humaines et Sociales) après leur première publication, mais toujours en indiquant la source d'origine.

En publiant dans « Les Cahiers du GÉRES », les contributeurs acceptent donc de rendre librement accessibles leurs articles pour, d'une part, soutenir l'activité scientifique du groupe et, d'autre part, pour promouvoir la recherche dans ce domaine en expansion qu'est l'ESP.

CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION

Afin d'améliorer la qualité et la transparence de l'activité d'évaluation, les paramètres inclus dans le formulaire d'évaluation des contributions publiées dans « Les Cahiers du GÉRES » sont retranscrits ci-dessous. Au terme de leur analyse, les évaluateurs et les évaluatrices décident selon les options suivantes :

1. ORGANISATION TEXTUELLE**1.1. TITRE**

- Adéquat (décrit clairement le contenu de l'article)
- Inadéquat (peu clair, décrit mal le contenu)
- S'étend sur une seule ligne (facilite une bonne indexation)
- Trop long (empêche une bonne indexation)
- Autre :

1.2. MOTS-CLÉS

- Adéquats
- Mal choisis
- Trop (plus de 5)
- Insuffisants (moins de 5)
- Autre :

1.3. RESUMÉ

- Adéquat, correspond exactement au contenu de l'article
- Inapproprié, ne correspond pas à l'article
- Les objectifs de l'étude sont indiqués
- Le but de l'étude n'est pas indiqué
- Les procédures de recherche sont indiquées
- Les procédures de recherche ne sont pas indiquées
- Les apports et les conclusions de la contribution sont indiqués
- Les apports et les conclusions de la contribution ne sont pas indiqués
- La longueur maximale de 200 mots est respectée.
- Trop long
- Trop court
- Problèmes de langue
- Problèmes de style
- Un deuxième résumé est fourni dans l'une des langues officielles de la revue (espagnol ou français)
- Le deuxième résumé manque dans l'une des langues officielles de la revue (espagnol ou français)
- Autre :

1.4. INTRODUCTION

- Le but et la justification de l'article sont indiqués
- Le but et la justification de l'article ne sont pas indiqués
- Inclut la contextualisation du problème étudié
- N'inclut pas la contextualisation du problème étudié
- Présente les questions de recherche et/ou les hypothèses
- Ne présente pas les questions de recherche et/ou les hypothèses
- Énonce les objectifs du travail
- Ne précise pas les objectifs du travail
- Longueur adéquate
- Trop longue
- Trop courte

1.5. CORPS DU TEXTE

- Il est subdivisé en parties et sous-parties clairement identifiées

- Les parties ne sont pas bien identifiées
- Il y a trop de sous-parties
- Suit un ordre logique : méthode/résultats/discussion
- L'ordre du texte n'est pas logique
- Comprend la description et l'analyse du problème étudié dans une longueur raisonnable
- La description et l'analyse du problème étudié sont trop longues
- La description et l'analyse du problème étudié sont trop courtes
- Les figures et les tableaux sont nécessaires pour montrer clairement les résultats de l'étude
- Les figures et les tableaux sont redondants et n'ajoutent aucune valeur à la démonstration
- Le concept « espagnol de spécialité » est désigné par son acronyme ESP
- Le concept « espagnol de spécialité » n'est pas désigné par son acronyme ESP

1.6. CONCLUSION

- Les conclusions sont liées aux objectifs de recherche
- Les conclusions ne sont pas liées aux objectifs de recherche
- Sont étayées par des données à l'appui.
- Ne sont pas étayées par des données
- De nouvelles hypothèses sont proposées
- Aucune nouvelle hypothèse n'est proposée
- Des recommandations sont incluses
- Recommandations non incluses
- Longueur adéquate
- Trop longue
- Trop courte

1.7. BIBLIOGRAPHIE

- Les références essentielles du sujet traité sont utilisées
- Les références essentielles du sujet traité ne sont pas utilisées
- Des références d'ouvrages récents sont utilisées
- Aucune référence à des travaux récents
- Des références spécifiques sont utilisées
- Les références utilisées sont trop générales
- Suffisante en quantité
- En quantité insuffisante
- Les règles de publication de la revue concernant la bibliographie s'appliquent
- Les règles de publication de la revue concernant la bibliographie ne s'appliquent pas
- Références manquantes mentionnées dans le corps de l'article
- Présence d'erreurs et d'inexactitudes
- Présence de références non citées dans le texte
- Autre :

1.8. ANNEXES

- Les règles de publication de la revue concernant les annexes sont appliquées
- Les règles de publication de la revue relatives aux annexes ne sont pas appliquées
- Justifiées et utiles
- Peu justifiées, peu utiles
- Trop nombreuses et/ou trop longues
- Bien référencées
- Mal référencées
- Autre :

1.9. EXTENSIÓN DEL TEXTO

- Adéquate
- Trop long (ne respecte pas le maximum de 15 pages)
- Trop court (ne respecte pas le minimum de 10 pages)

2. CADRE SCIENTIFIQUE

2.1. RELATION DU TEXTE AVEC L'ESPAGNOL DE SPÉCIALITÉ

- Pleine
- Partiale
- Indirecte
- Aucune

2.2. RELATION DU TEXTE AVEC LA THÉMATIQUE DU PRÉSENT N° DE LA REVUE

- Pleine
- Partiale
- Indirecte
- Aucune

2.4. TYPE D'ARTICLE

- Article d'orientation théorique (basé sur un ensemble de notions et d'outils conceptuels)
- Article d'orientation pratique (basé sur l'expérimentation et l'application)
- Article d'orientation mixte (basé sur une combinaison théorique-pratique)

2.4. MAÎTRISE DU SUJET

- Expertise sur le sujet
- Connaissances globalement adéquates pour aborder correctement le sujet
- Connaissances partielles du sujet qui empêchent de traiter correctement certains aspects
- Connaissances insuffisantes reflétant des lacunes importantes pour traiter correctement le sujet
- Autre :

2.5. MÉTHODOLOGIE

2.5.1. Approche générale :

- La méthodologie n'est pas scientifique
- La méthodologie est acceptable
- La méthodologie est approximative
- Les objectifs et les procédures d'enquête sont expliqués et contextualisés
- Les objectifs et les procédures d'enquête ne sont pas expliqués ou contextualisés
- Le cadre théorique utilisé est parfaitement en lien avec les thématiques développées
- Le cadre théorique est peu lié au sujet de l'article
- La sélection des objets et/ou sujets observés est clairement décrite
- Les objets et/ou sujets observés ne sont pas clairement décrits
- Les aspects nouveaux de la recherche sont mis en évidence
- Les aspects nouveaux de la recherche ne sont pas mis en évidence
- Il existe des différences par rapport à d'autres études menées sur le même sujet
- Il y a trop de similitudes par rapport à d'autres études menées sur le même sujet
- Les procédures et le type d'analyse effectuée sont clairement identifiés
- Ni les procédures ni le type d'analyse effectuée ne sont identifiés.
- Autre :

2.5.2. Approche expérimentale :

- Il est soigneusement spécifié comment les données ont été collectées et comment les variables ont été manipulées
- Il n'est pas précisé comment les données ont été collectées ni comment les variables ont été manipulées
- Le traitement statistique des données est pertinent, clair et précis
- Le traitement statistique des données n'est pas pertinent, ni clair ni précis
- Les données obtenues sont associées aux questions de recherche et/ou aux hypothèses
- Les données obtenues ne sont pas associées aux questions de recherche et/ou aux hypothèses
- Les résultats obtenus sont présentés dans une séquence logique
- Les résultats obtenus ne sont pas présentés dans une séquence logique
- Les résultats sont vérifiables et sont étayés par des tableaux et/ou des chiffres
- Les résultats sont peu vérifiables et ne sont pas étayés par des tableaux et/ou des chiffres.
- Les répercussions des résultats, leurs conséquences et leurs limites sont abordées
- Les répercussions des résultats, leurs conséquences et leurs limites ne sont pas abordées.
- La sélection des objets et/ou sujets observés est clairement décrite

- La sélection des objets et/ou sujets observés n'est pas clairement décrite
- L'expérience est reproductible
- L'expérience n'est pas reproductible
- Autre :

2.3. PORTÉE DE LA CONTRIBUTION

- Contribution importante ouvrant de nouvelles perspectives théoriques, épistémologiques, méthodologiques, etc.
- Contribution pertinente apportant des éléments nouveaux ou des mises à jour significatives
- Contribution mineure
- Contribution très faible/nulle

3. CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE RÉDIGÉ

3.1. CORRECTION DANS L'EXPRESSION LINGUISTIQUE ET LE STYLE

- Excellente
- Très bonne
- Bonne
- Passable
- Insuffisante
- Autre :

3.2. NOTIONS TERMINOLOGIQUES

- Utilisation adéquate, précise et rigoureuse des concepts
- Utilisation inadéquate et imprécise des concepts
- Termes techniques bien utilisés
- Termes techniques mal utilisés
- Graves erreurs de terminologie
- Autre :

3.3. STRUCTURE DU TEXTE

- Adéquate
- Inadéquate :
 - Manque de progression globale
 - Parties inégales et disproportionnées
 - Manque de transitions
- Autre :

3.4. DIVERS

- Style encombrant
- Ponctuation laxiste
- Citations mal intégrées
- Citations en langue étrangère, dans le corps du texte, non traduites dans la langue du texte
- Citations originales en langue étrangère manquantes dans les notes de bas de page
- Chiffres mal intégrés
- Erreurs fréquentes de morphosyntaxe
- Répétitions de données et de notions
- Autre :

4. DÉCISION FINALE À COMMUNIQUER À L'AUTEUR

- Article publiable dans sa forme actuelle
- Article publiable après avoir apporté les modifications mineures nécessaires (dans ce cas, l'article n'est pas renvoyé aux évaluateurs et le comité de rédaction se charge de vérifier que les modifications ont bien été apportées par l'auteur)
- Article publiable sous réserve de modifications importantes qui seront soumises à une deuxième et/ou troisième évaluation (dans ce cas, l'article est renvoyé aux évaluateurs)
- Article non publiable

5. AUTRES OBSERVATIONS (points forts, points faibles, suggestions, conseils, etc.)

DESCRIPTION DU PROCESSUS ANONYMISATION ET DE CORRECTION

Tous les articles sont doublement et anonymement évalués par les pairs faisant partie du Comité Scientifique de Lecture et choisis par les éditeurs scientifiques du numéro en fonction de l'adéquation entre les lignes de recherche de l'évaluateur et le thème de la contribution.

Les résultats de ces expertises, argumentées et justifiées, sont systématiquement envoyés aux auteurs sous forme de rapport. Un second tour d'expertises est assuré afin d'évaluer les remaniements apportés par l'auteur si des modifications et corrections ont été demandées. Un troisième expert peut être sollicité pour arbitrage si les deux évaluateurs ont des opinions opposées ou si l'auteur exprime un désaccord suffisamment argumenté à la réception d'une évaluation négative.

Les modifications éventuellement effectuées par l'équipe de rédaction lors des relectures portent exclusivement sur la correction de la langue et n'interviennent pas sur le contenu. Les changements importants se produisent en accord avec l'auteur.

Par décision du Comité de Rédaction, l'article peut être accepté, admis sous réserve de modifications ou refusé.

RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS

Les membres du Comité Scientifique de Lecture de la revue « Les Cahiers du GÉRES » qui ont accepté d'évaluer un article s'engagent à :

- S'adapter au calendrier de la revue ;
- Ne pas envoyer l'article à d'autres collègues ;
- Prévenir immédiatement le rédacteur en chef si l'article, par erreur, n'est pas entièrement anonyme ou s'il pense que l'article n'est pas inédit ;
- Évaluer l'article sans répondre à des intérêts d'ordre personnel ;
- Émettre un avis argumenté en se fondant exclusivement sur la capacité de l'article à faire évoluer la recherche et la réflexion sur sa pertinence, sur la clarté de son contenu, sur la qualité de la démarche, même si, personnellement, il n'épouse pas entièrement les thèses défendues par l'auteur ;
- Se soumettre au secret professionnel en respectant la confidentialité des informations qui lui ont été transmises et des opinions qu'il a émises sur l'article (pendant tout le processus d'évaluation et après sa publication).

Les experts qui font partie dudit comité agissent selon certains principes :

- **La compétence.** L'évaluateur doit être un professionnel qualifié pour évaluer l'article que l'on lui confie. S'il ne l'est pas, il devra renoncer dans les plus brefs délais en indiquant si la contribution doit être relue par des experts spécialisés dans certains aspects et, si possible, en recommandant un autre évaluateur. S'il accepte de réaliser le travail d'expertise, les corrections doivent être rigoureuses, les commentaires détaillés et les critiques justifiées, proposant des alternatives et des suggestions pour améliorer l'article.
- **La confidentialité.** Les articles confiés aux experts pour l'évaluation doivent être anonymes. Les évaluateurs doivent s'abstenir de commenter en public le travail. S'ils ont besoin des conseils d'autres experts pour réaliser une évaluation adéquate, ils demanderont l'autorisation au rédacteur en chef de la revue. Ils ne peuvent pas faire référence à des idées ou des données jusqu'à la publication de l'original. Ils ne peuvent pas contacter directement l'auteur.
- **La neutralité et l'honnêteté.** L'obligation de l'évaluateur est d'évaluer l'original par ses propres mérites ou défauts sans avoir aucun préjugé. L'évaluateur devra renoncer à l'évaluation d'un article s'il juge que la condition de neutralité ne peut pas être respectée.
- **La diligence.** L'évaluateur devra rendre le formulaire d'évaluation dans les délais convenus par le Comité de Rédaction. Dans le cas où ces délais ne pourraient être respectés, il contactera le rédacteur en chef afin d'agir en conséquence.
- **Le respect et la politesse.** L'évaluateur doit adopter une attitude respectueuse sans mépriser ou vexer l'auteur avec ses critiques ou opinions. En plus, il devra être conscient que sa fonction principale est d'aider l'auteur à s'exprimer de façon efficace et de lui fournir une rétroalimentation concernant les aspects scientifiques améliorables dans l'article.

RESPONSABILITÉ DES AUTEURS

Tout signataire d'article envoyé au Comité de Rédaction de « Les Cahiers du GÉRES » en est obligatoirement l'auteur ou le co-auteur. Il garantit non seulement l'originalité de son texte mais aussi l'exclusivité de son envoi à l'équipe éditoriale de la revue. Il est entièrement responsable de l'exactitude des données professionnelles présentées, des sources utilisées et des dates de consultation des sites référencés.

Tout contributeur figurant comme auteur de l'article doit avoir participé activement à la recherche, à la rédaction et aux corrections du texte. Il est de la responsabilité de l'auteur de remercier en note tous les collaborateurs qui sont éventuellement intervenus dans la recherche ainsi que les laboratoires et institutions qui la soutiennent. Il lui revient aussi d'indiquer les financements lorsqu'ils existent.

Par ailleurs, la remise d'un article au Comité de Rédaction implique renoncement à l'envoi du même article à d'autres éditeurs ou à tout autre système de diffusion. Elle signifie également acceptation totale du processus d'évaluation et de correction et obligation de s'y soumettre. L'auteur s'engage à informer le Comité de Rédaction en cas d'impossibilité de respecter les délais prévus ou d'honorer sa participation.

CONSIGNES AUX AUTEURS

Dans le but d'uniformiser les démarches rédactionnelles et de s'adapter aux normes d'usage de publications d'articles, des consignes formelles sont mise à disposition des intéressés. Tout auteur voulant publier dans la revue électronique du GÉRES devra respecter ces indications pour que son texte soit définitivement accepté par le Comité Scientifique de Lecture. Les règles de publication sont disponibles en français et en espagnol en suivant ce lien :

<https://www.geres-sup.com/revue/consignes-de-publication/>

Les auteurs ne peuvent pas ignorer les règles qui régissent le fonctionnement de la revue. Par conséquent, les propositions écrites qui ne respectent pas les normes de publication propres au GÉRES ne pourront pas être expertisées.

Le GÉRES met également à disposition des contributeurs une série non exhaustive de mots-clés consultables sur : <https://www.geres-sup.com/revue/mots-clés/>

Dans la mesure où ces derniers décrivent le contenu de leur contribution, il est demandé aux auteurs de bien vouloir les utiliser en priorité afin de permettre de mieux identifier les thèmes de recherche de la revue. Cette liste sera complétée au fur et à mesure lorsque de nouveaux sujets viendront grossir les numéros de la revue.

Les numéros de « Les Cahiers du GÉRES » sont consultables et intégralement téléchargeables en suivant ce lien : <https://www.geres-sup.com/revue/>

ÉQUIPE ÉDITORIALE DU PRÉSENT NUMÉRO**COMITÉ DE RÉDACTION****Directrice de la publication :**

Patricia GUTIÉRREZ LAFFARGUE, Université de Rennes II, GÉRES, France

Rédacteur en chef :

Marcelo TANO, Université de Lorraine, LAIRDIL, GÉRES, France

Rédactrice adjointe :

Mónica ALÁEZ GALÁN, Université Toulouse III-Paul Sabatier, LAIRDIL, GÉRES, France

Conseillère technique et scientifique :

Nicole DÉCURÉ, Université Toulouse III-Paul Sabatier, LAIRDIL, France

Correctrice pour la langue espagnole :

María del Mar MACÍAS CHACÓN, Université Toulouse III-Paul Sabatier, LAIRDIL, France

Correctrice pour la langue française :

CROSNIER Élisabeth, Université Toulouse III-Paul Sabatier, France

Correctrice pour la langue anglaise :

Laura HARTWELL, Université Toulouse I-Capitole, LAIRDIL, France

Responsable de la conception graphique et de la mise en page :

Marcelo TANO, Université de Lorraine, LAIRDIL, GÉRES, France

COMITÉ SCIENTIFIQUE DE LECTURE**Membres collaborateur pour ce numéro :**

CALVI Maria Vittoria, Università degli Studi di Milano, Italia

CATALÁ HALL Alicia, Universidad de Barcelona, España

CHÂTEAUREYNAUD Marie-Anne, Université de Bordeaux, France

CROSNIER Élisabeth, Université Toulouse III-Paul Sabatier, France

DE MATTEIS Lorena, Universidad Nacional del Sur, Argentina

DÍAZ RODRÍGUEZ Lourdes, Universidad Pompeu Fabra, España

FELICES LAGO Ángel, Universidad de Granada, España

FORMENT FERNÁNDEZ Mar, Universidad de Barcelona, España

GÓMEZ DE ENTERRÍA Josefa, Universidad de Alcalá de Henares, España

GÓMEZ MEDINA Juliana, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

GRANDA Beatriz, Universidad Nacional Autónoma de México, México

GUTIÉRREZ-LAFFARGUE Patricia, Université de Rennes II, France

JIMÉNEZ Francisco, Universidad Toulouse II-Jean Jaurès, France

LLORIÁN GONZÁLEZ Susana, Universidad Complutense de Madrid, España

LUMIÈRE Émilie, Université Toulouse II-Jean Jaurès, France

MARTINEZ Josiane, Université Toulouse III-Paul Sabatier, France

MORENO FERNÁNDEZ Francisco, Universität Heidelberg, Deutschland

MUÑOZ-BASOLS Javier, University of Oxford, United Kingdom

PASTOR CESTEROS Susana, Universidad de Alicante, España

PATIN Stéphane, Université Paris Cité, France

PRUNES María Natalia, Universidad de Buenos Aires, Argentina

PUJOL BERCHE Mercè, Université de Perpignan Via Domitia, France

PUREN Christian, Université Jean Monnet Saint-Étienne, France

RIUTORT CÁNOVAS Antonio, Universidad Católica Fujen, Taiwán

SCHNITZER Johannes, Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich

VAN HOOFT Andreu, Radboud Universiteit Nijmegen, Nederland

VANGHEUCHTEN Lieve, Universiteit Antwerpen, België

ADHÉSION À L'ASSOCIATION

Fort du dynamisme de ses membres et conscient de sa représentativité, le GÉRES est un interlocuteur incontournable dans le vaste domaine de l'Espagnol Spécialisé (ESP).

Grâce à la solidarité et à la conviction de ses membres, ainsi qu'à la détermination des administrateurs de l'Association, tous actifs dans la défense et la promotion de l'espagnol comme langue académique et professionnelle, le GÉRES se mobilise pour obtenir sa juste place dans le contexte associatif de l'enseignement supérieur français.

Le GÉRES c'est avant tout l'organisation de rencontres internationales, la publication d'une revue électronique annuelle, les débats organisés avec d'autres associations, la veille informationnelle sur les congrès et diverses formations dans des domaines directement ou indirectement liés à l'ESP.

Le GÉRES, c'est aussi un site Internet dynamique et sans cesse enrichi, source d'informations et d'échanges. Ses membres peuvent s'inscrire à des listes de diffusion et rejoindre divers réseaux pour rester en contact avec d'autres collègues géographiquement éloignés, mais qui partagent les mêmes intérêts.

Rejoindre le GÉRES, c'est soutenir ses initiatives, participer à la vie de l'Association et être acteur de l'ESP pour donner à cette discipline une meilleure visibilité internationale.

Les enseignants, chercheurs et doctorants qui apprécient les actions de l'Association sont invités à la rejoindre en devenant membre du GÉRES (à titre personnel ou institutionnel). Le portail web associatif fournit toutes les données nécessaires pour y parvenir : <http://www.geres-sup.com/affiliation/>

Pour toute information complémentaire, il est également possible de contacter les membres du conseil d'administration : <http://www.geres-sup.com/presentation/bureau/>