

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité



Les Cahiers du GÉRES n° 7

Actes de la XIIème Rencontre Internationale du GÉRES

« L'espagnol et le monde du travail »

Organisée par l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz, du 19 au 21 juin 2014

Haut parrainage :



Partenaires :



SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	3
PRÉSENTATION.....	4
Joël BRÉMOND : “L’espagnol et les langues vivantes étrangères comme instruments d’insertion professionnelle en Master Langues Étrangères Appliquées Commerce International”	7
Marcelo TANO : “L’activité internationale en milieu hispanique des écoles françaises d’ingénieurs” ...	23
Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA: “El español lengua de especialidad con fines profesionales”	49
Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT : “La pédagogie de projet en langues au service de la professionnalisation à l’université”	61
María-José LABRADOR PIQUER y Françoise OLMO CAZEVIEILLE : “La entrevista de trabajo virtual en la enseñanza de lenguas extranjeras”	70
Christian PUREN: “Enfoque comunicativo <i>versus</i> enfoque orientado a la acción social”	104
Didier RAULT: “Proyectos empresariales y formación en español para fines profesionales en Máster LEA”	121
An VANDE CASTEELE: “Enseñanza y adquisición del español como lengua extranjera y como instrumento de comunicación profesional intercultural”	133
Ana ARMENTA-LAMANT DEU: “Acerca de las razones que incitan a elegir el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) para acreditar el conocimiento de la lengua de Cervantes”	143
Richard BUENO HUDSON: “Estándares de calidad para la certificación del dominio del español como lengua extranjera en el ámbito hispanoamericano: el SICELE”	167
José María CUENCA MONTESINO: “La actuación en Lengua de Comunicación para Uso Profesional (LCUP): el Diplôme de Compétence en Langue (DCL) como herramienta de evaluación”.	178
Beatriz GRANDA: “Descripción del examen y avances en el proceso de desarrollo del CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional)”	194
Carlos MELÉNDEZ QUERO: “La evaluación certificativa externa en ELE en el ámbito francófono (con referencia especial a los nuevos DELE del Instituto Cervantes)”	206
COMITÉ INTERNATIONAL DE LECTURE	235
POLITIQUE ÉDITORIALE	236
CRITÈRES POUR L’ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION	237
RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS	239
CONSIGNES AUX AUTEURS	240
MENTIONS LÉGALES	241

AVANT-PROPOS

Voici un nouveau numéro des *Cahiers du GERES*. Ce qui semblait inatteignable au départ devient progressivement une réalité. Notre revue en ligne, dans laquelle jusqu'à présent nous publions les actes des Rencontres annuelles et itinérantes de notre association, a bien pris son envol. Forte de ses sept ans d'expérience en qualité de revue bilingue comptant à ce jour 7 numéros (et déjà 50 articles !), elle a su faire preuve de régularité, d'adaptabilité et de progressivité, rappelant à la communauté des enseignants et des chercheurs que l'espagnol est *aussi* une langue de communication scientifique.

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

Une telle entreprise n'est réalisable que parce que nous avons la conviction de travailler pour l'obtention d'un bien commun et pour la création des conditions qui facilitent l'accès et la transmission d'informations en lien avec l'ESP. Il est opportun de rappeler que tous les acteurs qui ont rendu possible ce numéro sont des bénévoles qui croient en ce projet.

En tant que responsable administratif de cette revue, je souhaite partager avec les membres de notre groupe, ainsi qu'avec les nombreux collègues et partenaires qui s'intéressent à nos activités, ma fierté d'avoir œuvré, sans compter les heures, pour faire émerger cet espace d'expression en ESP, nécessaire dans un domaine aussi porteur que celui des Langues de Spécialité (LSP).

Ce travail d'édition a évidemment été une œuvre collective. Je salue le dévouement du Rédacteur en chef. Son expérience en matière de rédaction, son expertise scientifique, son esprit critique et ses qualités humaines nous ont été précieuses. Je remercie aussi l'implication des membres de notre Comité International de Lecture (CIL) qui ont évalué les contributions avec compétence, confidentialité, neutralité, honnêteté et dans le respect des délais.

Au nom du GERES, j'exprime aussi toute notre reconnaissance aux auteurs des articles, sans qui cette livraison n'aurait jamais vu le jour. Leur confiance prouve le bien-fondé de notre démarche et nous encourage à continuer cet effort de partage et d'édition *open source*.

En tant qu'organisateur de la XIIème Rencontre Internationale du GERES, je me dois aussi d'exprimer toute notre gratitude à l'équipe de Direction de l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz qui, par son soutien, nous a permis d'organiser cet événement en son sein pour que nous puissions aujourd'hui cueillir les fruits des échanges tout au long de ces 241 pages.

Je souhaite à toutes et à tous une bonne lecture !

Marcelo TANO,
Président du GERES



PRÉSENTATION

La XIIème Rencontre Internationale du GERES s'est tenue à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz du 19 au 21 juin 2014 sur le thème « L'espagnol et le monde du travail », et le présent numéro des *Cahiers du GERES* en recueille les actes. Il s'agit des textes rédigés par les auteurs des contributions qui ont été sélectionnées par le Comité International de Lecture (CIL) de la revue, enrichis de quelques contributions complémentaires qu'il a postérieurement sollicitées sur le thème de cette Rencontre.

Tous les articles étant précédés de leur résumé en français et en espagnol, cette présentation se limitera à un rappel des différents axes de ce colloque, avec à la suite les titres des articles de ce numéro classés par ordre alphabétique dans chacun de ces axes.

AXE 1 : L'ESPAGNOL EN TANT QU'INSTRUMENT D'INSERTION PROFESSIONNELLE

Problématique : Pour devenir plus performantes, les entreprises ont besoin de compétences linguistiques plus diversifiées, car le multilinguisme ouvre les portes à de nouvelles opportunités commerciales. [...]

Questionnements : Les interventions se situant sur cet axe développent, illustrent et interrogent cette problématique à partir de questions telles que : Quel est l'intérêt porté sur la mobilité internationale des salariés ? Quels sont les moyens mis en place pour leur formation linguistique ? Dans quelle mesure les entreprises sont-elles conscientes des nouveaux besoins en termes de diversité linguistique ? Quelle est la place de l'espagnol dans la politique linguistique des entreprises françaises ? Quels sont leurs besoins réels en termes de types et de niveaux de compétence en espagnol ? Dans quelle mesure la langue espagnole favorise-t-elle la carrière professionnelle de ceux qui la maîtrisent ? Quelles sont les structures qui mettent en œuvre une véritable politique d'apprentissage des langues vivantes permettant, par le biais d'une expérience professionnelle en milieu hispanophone, l'insertion dans le marché du travail ? Bref, comment nos établissements de formation s'y prennent-ils pour former les futurs cadres supérieurs ?

Contributions :

1. Joël BRÉMOND (Université de Nantes, Faculté des Langues et des Cultures Étrangères, Filière LEA, France) : « L'espagnol et les langues vivantes étrangères comme instruments d'insertion professionnelle en Master Langues Étrangères Appliquées "Commerce International" »
2. Marcelo TANO (École Nationale d'Ingénieurs de Metz, France) : « L'activité internationale en milieu hispanique des écoles françaises d'ingénieurs »

AXE 2 : LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL À VISÉE PROFESSIONNELLE

Problématique : L'enseignement de l'Espagnol Langue Étrangère (ELE) s'est progressivement enrichi des apports provenant de la didactique des Langues sur Objectifs Spécifiques (LOS), l'Espagnol à des Fins Professionnelles (EFP) devenant ainsi un champ particulier de la didactique de l'ELE, dont la finalité est de préparer les étudiants à l'entrée dans la vie active. [...]

Questionnements : Les interventions se situant sur cet axe développent, illustrent et interrogent cette problématique, à partir de questions telles que : Quels sont les fondements théoriques de l'enseignement-apprentissage de l'EFP ? Quelle est la spécificité dans ce type

enseignement ? Quels modèles didactiques sont les plus appropriés pour cet enseignement, et pour quels niveaux d'exigence ? Quelles approches méthodologiques s'adaptent le mieux à ce genre d'enseignement ? Quelles sont les orientations et les composantes spécifiques d'un programme d'enseignement d'EFP ? Quels besoins langagiers cet enseignement doit-il satisfaire ? Quelles situations communicatives doit-il favoriser ? Quels genres discursifs convient-il de faire travailler ? Quelles activités privilégier pour faire acquérir des compétences ? Quelle est la place de l'EFP dans la formation continue, dans la formation tout au long de la vie ? Quelles sont les approches méthodologiques de l'enseignement de l'EFP dans l'arborescence de la formation en France ?

Contributions :

3. Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (Universidad de Alcalá, España): "El español lengua de especialidad con fines profesionales".
4. Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT (Université de Montpellier 1, France): « La pédagogie de projet en langues au service de la professionnalisation à l'université ».
5. María-José LABRADOR PIQUER & Françoise OLMO CAZEVIEILLE (Universitat Politècnica de València, España): "La entrevista de trabajo virtual en la enseñanza de lenguas extranjeras".
6. Sebastián LÓPEZ VALLADARES (ESCP Europe, France): "Proyecto C-Energías. Simulación de una reunión internacional".
7. Christian PUREN (Université de Saint-Étienne, France): "Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social".
8. Didier RAULT (Université Paul Valéry Montpellier, France): "Proyectos empresariales y formación en español para fines profesionales en Máster LEA".
9. An VANDE CASTEELE (Vrije Universiteit Brussel, Belgique): "Enseñanza y adquisición del español como lengua extranjera y como instrumento de comunicación profesional intercultural".

AXE 3 : LES CERTIFICATIONS EN ESPAGNOL LANGUE ÉTRANGÈRE PROFESSIONNELLE

Problématique : Pendant ce colloque, nous nous intéresserons seulement à l'évaluation certificative externe en langues, c'est-à-dire celle effectuée par un organisme indépendant de l'institution à laquelle est rattaché l'étudiant, qui délivre un certificat ou diplôme (attestant que l'élève est en possession de certaines compétences) ou propose l'organisation de tests de validité limitée (mesurant le niveau de compétence de celui qui s'y soumet par rapport à une échelle de maîtrise). [...]

Questionnements : Au-delà des simples informations factuelles concernant ces certifications, les interventions se situant sur cet axe développent, illustrent et interrogent cette problématique à partir de questions telles que : Quels sont les avantages et les inconvénients d'une certification externe ? Qu'est-ce qui est commun à ces certifications et qu'est-ce qui les différencie les unes des autres du point de vue de la conception de l'évaluation ? Dans quelle mesure les certifications actuelles sont-elles adossées au CECRL ? En quoi sont-elles adaptées ou non à l'évaluation des compétences en contexte professionnel ? Comment se mesure la qualité d'une certification, à savoir, en l'occurrence, sa fiabilité et sa validité par rapport aux objectifs et besoins de l'espagnol à visée professionnelle ? Sur quels critères les organismes de formation, les entreprises et les enseignants choisissent-ils une certification qu'ils demandent ou privilégient ? Le choix des candidats s'oriente par rapport à la faisabilité, l'authenticité ou simplement l'impact de la certification ? Est-ce que les certifications intègrent les variations latino-américaines ou

misent-elles sur la seule variante péninsulaire ? Qu'en est-il de l'harmonisation pan-hispanique en matière de certifications linguistiques ?

Contributions :

10. Ana ARMENTA-LAMANT DEU (Université de Pau et des Pays de l'Adour, France): "Acerca de las razones que incitan a elegir el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) para acreditar el conocimiento de la lengua de Cervantes".
11. Richard BUENO HUDSON (Instituto Cervantes, España): "Estándares de calidad para la certificación del dominio del español como lengua extranjera en el ámbito hispanoamericano: el SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera)".
12. José María CUENCA MONTESINO (Université de Poitiers, France): "La actuación en Lengua de Comunicación para Uso Profesional (LCUP): el Diplôme de Compétence en Langue (DCL) como herramienta de evaluación".
13. Beatriz GRANDA (Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México): "Descripción del examen y avances en el proceso de desarrollo del CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional)".
14. Carlos MELÉNDEZ QUERO (Université de Lorraine & CNRS, UMR 7118 ATILF, France): "La evaluación certificativa externa en ELE en el ámbito francófono (con referencia especial a los nuevos DELE del Instituto Cervantes)".

La rédaction des *Cahiers du GERES* remercie chaleureusement tous les contributeurs de ce numéro, et espère que les lecteurs trouveront plaisir et profit à le consulter.

Christian PUREN
Rédacteur en chef des *Cahiers du GERES*

XII RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité
« L'espagnol et le monde du travail »
Du 19 au 21 juin 2014
École Nationale d'Ingénieurs de Metz
France

Joël BRÉMOND : “L'espagnol et les langues vivantes étrangères comme instruments d'insertion professionnelle en Master Langues Étrangères Appliquées Commerce International”

Université de Nantes, Faculté des Langues et des Cultures Étrangères, Filière LEA
joel.bremond@univ-nantes.fr

Résumé : Cette contribution fait la synthèse de trois études réalisées sur le devenir des diplômés du Master LEA Commerce International de l'université de Nantes. Elle présente et analyse les taux d'insertion, les niveaux de rémunération, ainsi que les évolutions dans les grilles de salaires et dans les hiérarchies au sein des entreprises. Il en ressort une très bonne adéquation aux emplois visés, en particulier grâce à une excellente maîtrise de plusieurs langues étrangères, dont souvent l'espagnol. Ces compétences linguistiques de haut niveau, alliées à une formation disciplinaire poussée et à une mobilité géographique revendiquée, sont jugées par les diplômés eux-mêmes comme une plus-value pour des emplois de qualité dans le domaine des échanges internationaux.

Mots-clés : espagnol de spécialité, commerce international, insertion professionnelle, Master LEA Commerce International.

Resumen: Esta contribución es la síntesis de tres encuestas sobre del devenir de los diplomados del Master LEA (Lenguas Extranjeras Aplicadas al “Comercio Internacional”) de la universidad de Nantes. Presenta y analiza la tasa de empleo, los niveles de remuneración, así como las evoluciones en las tablas de salarios y en las jerarquías dentro de las empresas. Destaca de estos estudios una muy buena adecuación a los empleos a los que aspiran los estudiantes, especialmente gracias a un excelente dominio de varios idiomas extranjeros, entre los que, en muchos casos, se encuentra el castellano. Estas competencias lingüísticas y técnicas de alto nivel, añadidas a una movilidad geográfica asumida, son consideradas por los mismos diplomados como una plusvalía para empleos de alto nivel en el sector de los intercambios internacionales.

Palabras clave: español de especialidad, comercio Internacional, inserción profesional, Master “Langues Étrangères Appliquées au Commerce International”.

1. INTRODUCTION

Les temps ont changé. Il y a seulement une ou deux décennies, dans une certaine société française, on considérait l'espagnol comme « la langue des bonniches et des garçons de café » alors que les germanistes monopolisaient les « bonnes classes » de collèges. Cette époque semble révolue. Désormais, de nombreux adolescents choisissent l'espagnol par empathie pour la langue et pour la culture et l'image de l'Espagne et de l'Amérique latine, et certains fuient une langue allemande réputée difficile. Les effectifs en espagnol ne cessent de grossir, aussi bien dans le secondaire que dans le supérieur. Mais cette empathie, parfois cet enthousiasme, au demeurant fort sympathiques pour tout hispaniste, a-t-elle ensuite une utilité pour les apprenants, dans leur vie professionnelle ? Mon expérience personnelle me pousse à apporter une réponse positive à cette question.

Dans le cadre des échanges organisés par le GERES sur « L'espagnol et le monde du travail » à l'occasion de son congrès annuel de juin 2014, cette contribution s'intègre dans l'axe 1 : « L'espagnol en tant qu'instrument d'insertion professionnelle ».

Comme directeur d'un master professionnel en Langues Étrangères Appliquées (LEA), j'ai en effet une pratique maintenant assez ancienne des études d'insertion de nos diplômés, et il m'a semblé intéressant d'en proposer ici une synthèse. Après avoir posé le cadre (nature et organisation de la formation, critères de sélection des candidats, vocation professionnelle...), je présenterai les études réalisées, portant au total sur plus de 200 diplômés, avec une analyse des résultats obtenus. Enfin, un focus sur les diplômés hispanistes permettra de décrire leur situation particulière, à la lumière de leurs réponses aux enquêtes générales, mais également à un questionnaire spécifique qui leur a été adressé ultérieurement.

Le master LEA « Commerce International » de l'Université de Nantes », que nous dirigeons avec mon collègue Jean-François LE BERRE, a été créé en 1991. Il s'agissait alors, en accord avec les classifications de l'époque, d'un DESS. Si la dénomination a changé à plusieurs reprises, la vocation de cette formation a toujours été de former des étudiants en langues étrangères appliquées aux métiers du commerce et des échanges internationaux.

Les candidats sont sélectionnés après un diplôme à Bac + 4, pour l'immense majorité d'entre eux un master 1 LEA. L'anglais est obligatoire et les deuxièmes langues étrangères proposées étaient au départ l'allemand et l'espagnol, auxquelles se sont ajoutés le chinois et l'italien depuis quelques années. La sélection est sévère, puisque sur plus de 100 dossiers, seule une vingtaine est retenue. Cela dit, c'est en espagnol qu'elle se fait le plus sentir, car plus de la moitié des candidats étudient cette langue et seulement une dizaine de places sont disponibles pour eux. La maigreur des viviers dans les autres langues, et en particulier en allemand et en italien, fait qu'un candidat sur deux peut y être retenu.

Le niveau en langues, c'est-à-dire dans les deux langues étrangères et le français, est jugé primordial, et par conséquent contrôlé aussi bien dans les dossiers que lors d'entretiens oraux. La culture générale acquise en cours de civilisation est également prise en compte. Bien entendu, l'exigence est tout aussi forte en ce qui concerne les matières dites « d'application », et l'expérience professionnelle acquise lors du stage de master 1. Les séjours à l'étranger – professionnels, échanges universitaires internationaux ou autres – sont également valorisés.

Début 2007, j'ai décidé de lancer une étude sur l'insertion de nos diplômés. Il s'agissait d'avoir une connaissance plus fine de leur devenir et d'organiser un réseau, qui existait de façon embryonnaire et informelle, au gré de contacts ponctuels et empiriques entretenus avec quelques-uns de nos anciens. En l'absence de moyens en personnels administratifs et financiers, j'ai décidé de me charger de cette étude à titre personnel.

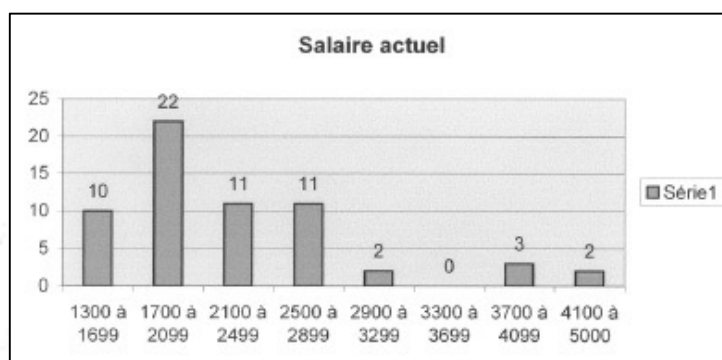
Les retours ont dépassé toutes mes attentes, en taux de réponses, ainsi qu'en matière d'insertion et de niveau de responsabilités et de rémunération des diplômés. Ceux-ci ont souvent manifesté leur satisfaction d'être ainsi contactés, de participer à une mémoire collective et de constituer un réseau, à la manière de ce qui se pratique dans les grandes Écoles, dont chacun sait qu'elles disposent de moyens non négligeables à cet effet et que ces réseaux contribuent largement à leur réputation et à l'insertion de leurs diplômés. Cette enquête a eu un effet moteur : de nombreuses offres de stages et d'emplois nous ont été adressées par des anciens, et les étudiants qui en ont bénéficié pendant leur formation ont à leur tour transmis des offres quand ils étaient en poste.

2. ÉTUDE N° 1 : réalisée en 2007, chiffres arrêtés au 31 mars 2007

Voici les principaux résultats de l'étude réalisée en 2007 et portant sur 5 promotions : 2002 à 2006, sachant que 60 % environ des étudiants ont étudié l'espagnol. L'effectif cumulé était de 98 étudiants, dont 67 ont répondu, soit 68%.

– **Taux d'insertion** : 95,5%. Les 4 se trouvant en recherche d'emploi en avaient occupé un depuis l'obtention de leur diplôme.

– **Salaire moyen** : au 31 mars 2007, il était de 2 230 euros bruts mensuels pour les 60 diplômés ayant accepté de répondre à cette question. L'histogramme ci-dessous montre l'éventail, assez large, des niveaux de rémunération :

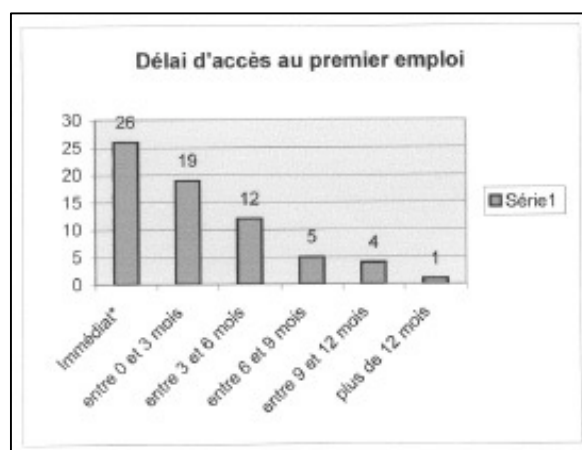


– **Moyenne par promotion** : elle marque une progression avec l'ancienneté dans le métier, indiquant que ces diplômés sont capables de progresser dans la hiérarchie. À noter que la moyenne de la promotion 2006 atteint un niveau élevé, après seulement 6 mois d'activité :

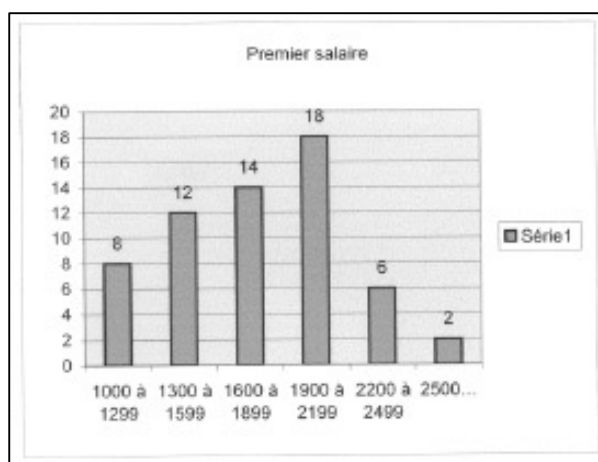
– Promotion 2001 / 2002 (soit après 4 ans et demi) :	2 596 euros
– Promotion 2002 / 2003 (soit après 3 ans et demi) :	2 477 euros
– Promotion 2003 / 2004 (soit après 2 ans et demi) :	2 031 euros
– Promotion 2004 / 2005 (soit après 1 ans et demi) :	1 858 euros
– Promotion 2005 / 2006 (soit après 6 mois) :	2 198 euros

– **Localisation de l'emploi** : 54 % des emplois occupés se trouvaient à l'étranger, dont 22 % en Espagne.

– **Délai d'accès à l'emploi** : 39 % ont trouvé un emploi immédiatement ; 85 % avant 6 mois et 92 % avant 9 mois (voir ci-dessous) :



– Le montant moyen du premier salaire était de 1 800 euros, avec un éventail, là aussi, assez ouvert (voir ci-dessous) :



– Localisation du premier emploi : 53 % (35 sur 67) à l'étranger, dont 17 dans des pays anglophones et 14 en Espagne.

– Échantillon d'emplois occupés, avec les noms des entreprises :

N°	Nom de l'entreprise	Secteur d'activité	Fonction occupée
1	Alain MANOUKIAN	Prêt-à-porter (France)	Responsable de zone « Russie, Europe de l'Est, Asie »
2	DANONE EAUX FRANCE	Agroalimentaire (France)	Responsable des approvisionnements Allemagne, Supply Chain
3	LIDL	Discount alimentaire (France)	Responsable d'un réseau de 5 magasins
4	EECH Group AG	Eoliennes et énergie photovoltaïque	Chargée de Missions Eolien
5	SENOBLE	Produits laitiers (Espagne)	Assistante Achats matières premières
6	SAICA PAPIER	Papier (Espagne)	Responsable programmeur des machines
7	MASTERCARD	Banque Finances (Belgique)	Managing Consultant
8	BWF Kunststoffe	Matières plastiques (Allemagne)	Area Sales Manager
9	DEXIA BANQUE	Banque (Luxembourg)	Sales Foreign Exchange
10	SCANSOURCE EUROPE	Matériel d'identification automatique	Ingénieur commercial B to B
11	FRANCE TURBOT	Poisson d'élevage (France)	Assistance commerciale export
12	GRUPO HOSP. QUIRON	Cliniques privées (Espagne)	Directora de Comunicaci3n
13	CARL ZEISS MEDITEC	Matériel médical (Allemagne)	Assistante commerciale export trilingue
14	PANASONIC ESPAÑA	Audiovisuel (Espagne)	Assistante Import-Export-Logistique
15	EXPO ZARAGOZA 2008	Expo universelle sur l'eau et le développement durable (Espagne)	Secrétaire de Direction
16	OFTEX INTERNACIONALIZACION	Consultant Import export (Espagne)	Directrice export
17	CUSSONS TECHNOLOGY Ltd	Matériels pour labo, bancs d'essais, (écoles d'ingénieurs) (Manchester UK)	Chargée de zone Am Lat + responsable Marketing
18	ZARA INDITEX	Prêt à porter (Saragosse, Espagne)	Technicien Commerce Extérieur, Plateforme Logistique
19	BARCELO (diplômé de M 1)	Groupe hôtellerie et tourisme (Espagne)	Responsable du e-commerce
	+ Nombreuses PMI PME localisées dans divers pays.		

En résumé, les résultats de cette cohorte de détenteurs du Master Langues Étrangères Appliquées en Commerce International de l'Université de Nantes (2002 à 2006) étaient tout à fait satisfaisants, tant en ce qui concerne le taux d'insertion que le délai d'accès à l'emploi et le niveau de salaire de départ, puis la progression dans les grilles de rémunération. Les hispanistes représentaient une bonne moitié de cette cohorte et les chiffres obtenus peuvent leur être appliqués sans grand risque de déformation de la réalité, d'autant plus que leur

champ d'action s'applique – comme pour les germanistes – également à la langue anglaise et au monde anglo-saxon.

À ma demande, ces chiffres ont été diffusés à des fins de communication vis-à-vis des autorités de tutelle locale, direction de composante et Présidence de l'Université. Ils ont été inclus dans les maquettes, ce qui a renforcé notre crédibilité auprès des experts du Ministère, puis de l'AERES. Affichés sur le site de l'Université de Nantes, ils ont renforcé notre image auprès des entreprises déjà partenaires ou d'autres qui le sont devenus. Enfin, ils ont été portés à la connaissance de nos étudiants de licence et de master 1, avec l'objectif explicite de renforcer leur confiance en leurs propres compétences et de les faire postuler à des stages et à des emplois de qualité.

3. ÉTUDE N° 2 : Le devenir des diplômés de Master LEA Commerce international, étude effectuée en 2013

L'insertion comme objectif et comme outil

Cependant, ces résultats ayant « vieilli », il est devenu nécessaire de lancer une nouvelle enquête. J'ai cette fois décidé de la réaliser en collaboration avec les 11 étudiants hispanistes de la promotion 2013-2014 du Master 2 CI¹. Cette « tâche » venait en complément d'une journée de rencontre avec des anciens diplômés, dont l'organisation est traditionnellement confiée chaque année à nos étudiants et dont les résultats sont unanimement valorisés à la fois par eux-mêmes, par les anciens et par nos autorités de tutelle. Les retombées en matière de notoriété, d'offres de stages et d'emplois et de constitution de réseaux sont en effet tangibles. De plus les restitutions d'expérience contribuent largement à donner confiance et ambition à la génération en fin de formation.

Depuis la publication des résultats de l'étude de 2007, le paysage de l'insertion des diplômés universitaires a changé : les universités sont maintenant astreintes à publier annuellement des études pour chaque spécialité de master. Même si certaines règles qui y président peuvent paraître discutables (limitation à des tranches d'âge étroites et exclusion de certains inscrits étrangers), ces enquêtes sont efficaces et très utiles pour un public et des étudiants qui peuvent maintenant davantage juger sur pièces les masters qui leur sont proposés.

Soucieux de ne pas élaborer une étude redondante par rapport à ce qui est déjà disponible institutionnellement, nous avons cette fois élargi notre angle et axé une partie de notre enquête sur la durée, pour tenter de décrire les parcours des diplômés sur plus de 10 ans.

Nous avons ciblé 12 promotions, de 2002 à 2013, soit un total de 226 diplômés. Compte tenu de la mobilité induite par le profil des diplômés et de la dispersion géographique de cette cohorte à l'échelle de la planète, le retour de 94 d'entre eux nous a semblé tout à fait satisfaisant et suffisamment représentatif pour en tirer des conclusions significatives.

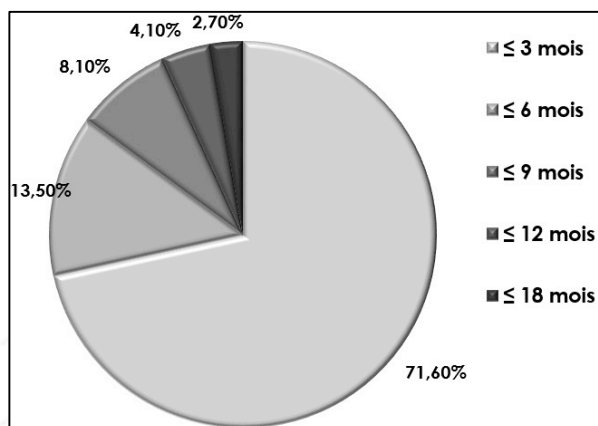
Nous nous sommes attaché d'abord au premier emploi occupé : outre le délai d'obtention, nous avons voulu connaître le secteur d'activité concerné, la localisation par pays et le niveau de salaire. Puis ces trois mêmes questions ont été posées, concernant l'emploi actuel.

¹ Nous remercions les 11 étudiants ayant participé à ce travail, et en particulier Mathilde BRIOLET et Élise THOUZEAU, qui se sont chargées de la coordination.

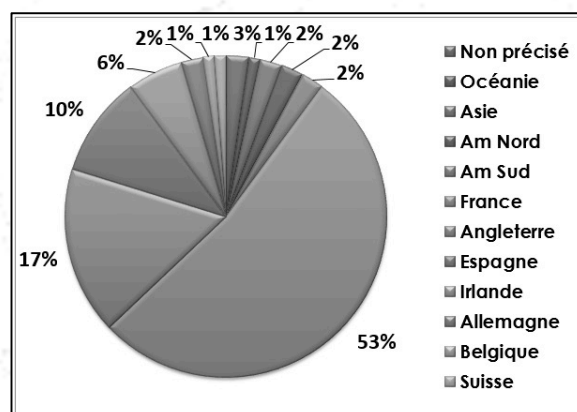
Signalons enfin que la filière LEA Nantes a le souci de développer une recherche spécifique, en cohérence avec l'environnement thématique et professionnel de nos étudiants et que telles enquêtes sont partie intégrante de notre politique².

Voici les résultats obtenus :

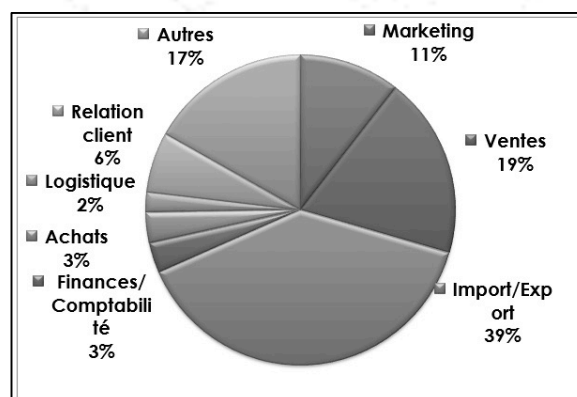
Délai d'obtention du premier emploi :



Localisation géographique du premier emploi :

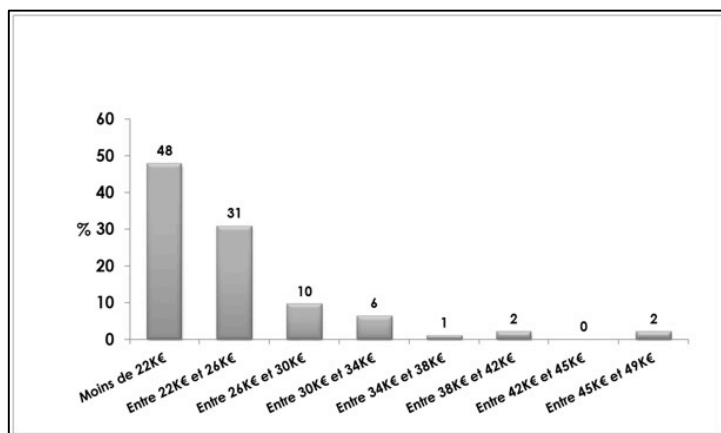


Domaine du premier poste occupé :

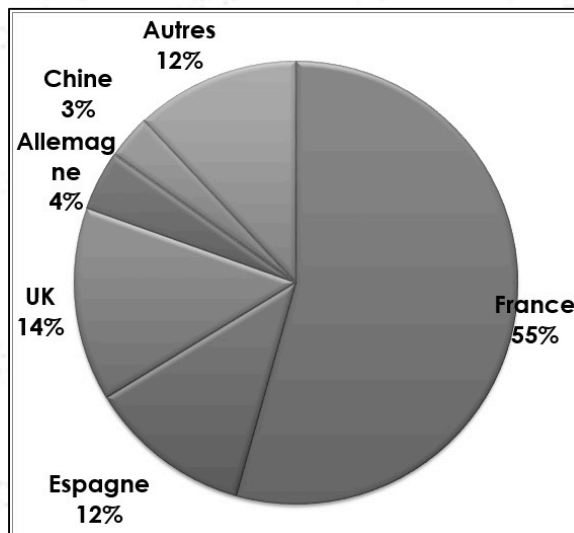


² Voir bibliographie.

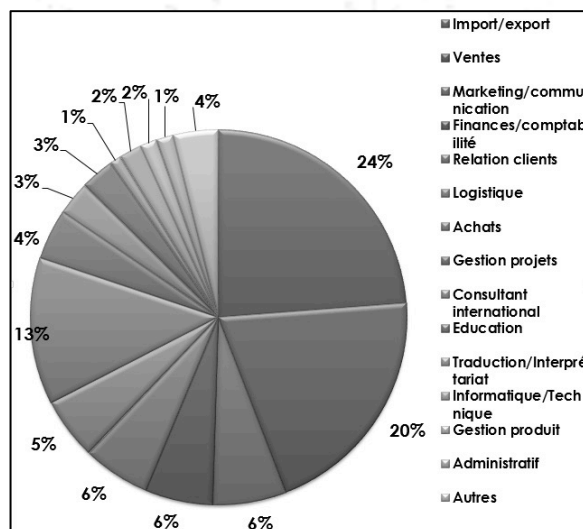
Salaire brut annuel en début de carrière :



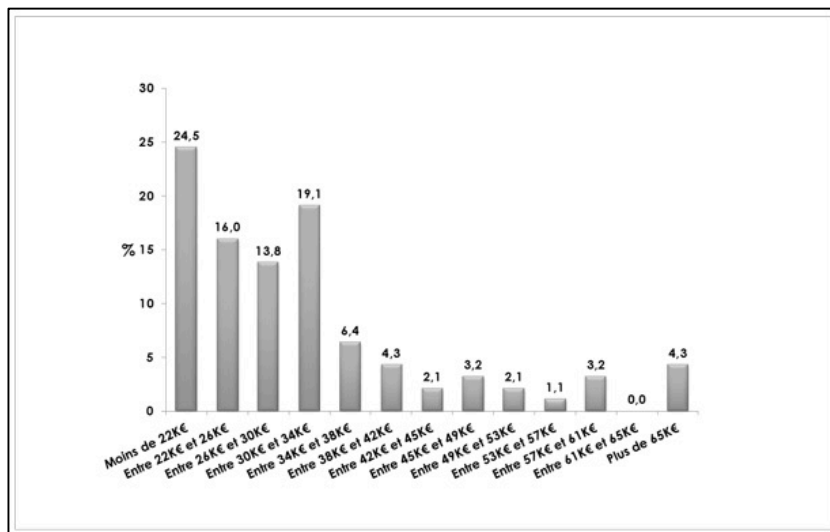
Localisation de l'emploi actuel :



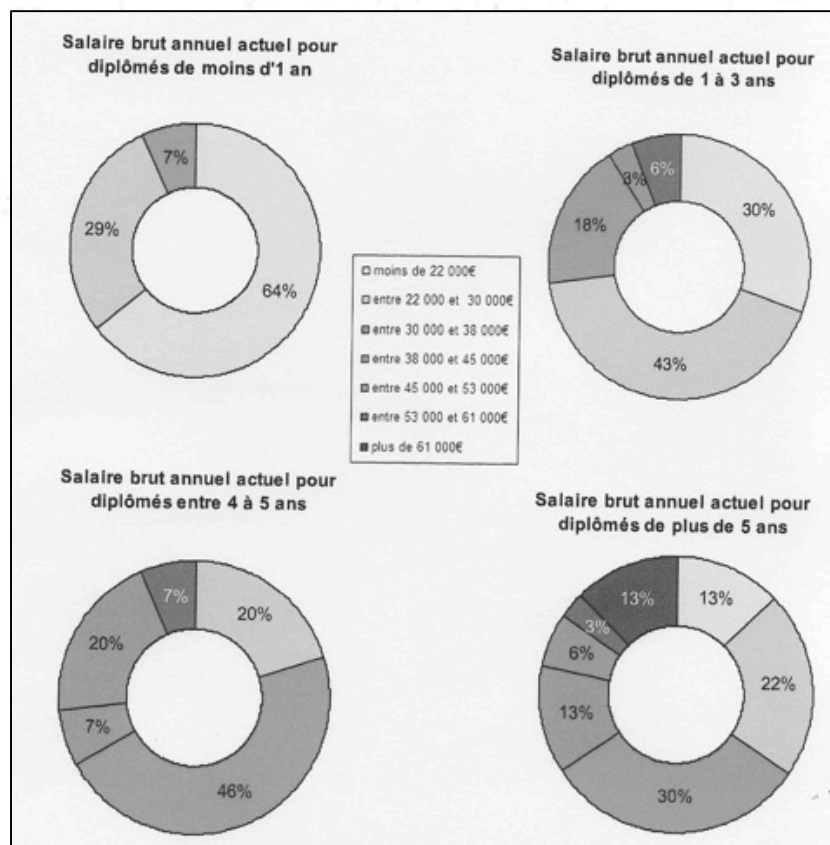
Emploi actuel (domaine) :



Emploi actuel (salaire brut annuel) :



Enfin, les figures ci-dessous montrent les progressions en salaires en fonction de l'ancienneté du diplôme (de moins d'un an à plus de 5 ans depuis l'obtention du diplôme). On y constate que le niveau de rémunération des diplômés augmente sensiblement à mesure que ceux-ci sont depuis plus longtemps en emploi, ce qui prouve que leur formation leur ouvre la possibilité de progresser dans les hiérarchies (de salaire et de responsabilités) dans les structures qui les emploient.



Cette étude nous a confirmé pour l'essentiel les données obtenues en 2007 :

- Le taux d'insertion est proche de 100 %.
- Environ 50 % des diplômés ont trouvé leur premier emploi à l'étranger et le même pourcentage d'entre eux y travaille ensuite, ce qui, dans la majorité des cas, correspond à leur projet explicite.
- L'immense majorité d'entre eux travaille dans le domaine des échanges internationaux, avec une dominante Commerce et Marketing.
- Dans la logique d'une formation volontairement « généraliste », un large éventail de carrières et de secteurs leur est ouvert.
- Les rémunérations, déjà convenables en début de carrière, deviennent tout à fait satisfaisantes au bout de quelques années, avec quelques réussites individuelles remarquables (plusieurs personnes font état de revenus bruts annuels autour de 100 000 euros).

Pour nous, la preuve est faite de l'adéquation de cette formation de Master LEA Commerce International au monde du travail et en particulier des échanges internationaux. Il nous restait à communiquer sur le sujet. Le BAIP de l'université de Nantes nous y a aidé, en affichant ces résultats et les éléments essentiels de l'étude sur le site de l'université³, ce qui les rend visibles pour les étudiants locaux, mais également pour ceux d'autres universités dans leur recherche d'un master performant. Près de la moitié de nos étudiants de master 1 proviennent en effet d'autres départements LEA. Nous avons eu également des retombées médiatiques, qui contribuent à cette notoriété : *Le Nouvel Observateur*, par exemple, a classé le Master LEA CI de Nantes parmi ses « Pépites de la Fac » à trois reprises.

Cela confirme que la (très bonne) maîtrise de plusieurs langues étrangères, alliée à une compétence technique dans les disciplines de la gestion et du commerce international est un excellent « passeport pour l'emploi », pour reprendre la formule consacrée. Cela est d'autant plus vrai quand les deux composantes de la formation LEA, langues et matières dites d'application, sont explicitement et volontairement imbriquées et interconnectées au moyen de l'étude approfondie de la langue de spécialité du domaine d'activité.

4. ÉTUDE N° 3. Le cas des hispanistes, étude effectuée en 08/2014

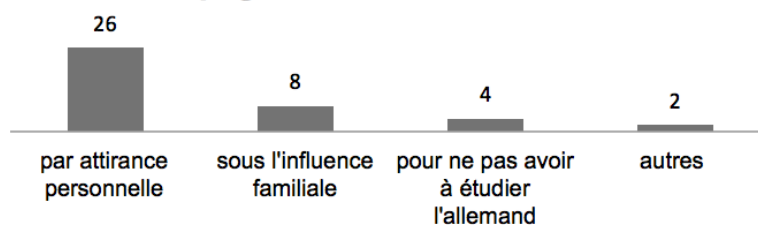
Les résultats de ces enquêtes valaient pour l'usage de plusieurs langues, dont l'espagnol. Dans le cadre proposé par le GERES, et parmi les diplômés ayant répondu à l'enquête de 2013, j'ai souhaité interroger plus précisément les hispanistes.

Il s'agissait de savoir pour quelle(s) raison(s) ils avaient choisi d'apprendre l'espagnol au collège, la perception qu'ils avaient de leur propre niveau dans cette langue après l'obtention de leur diplôme, l'adéquation de leurs connaissances et compétences au monde du travail et l'usage qu'ils faisaient (ou non) de l'espagnol dans leur métier.

Voici la synthèse des 35 réponses reçues :

³ Voir : http://www.univ-nantes.fr/adminsite/objetspartages/liste_fichiergw.jsp?OBJET=DOCUMENT&CODE=1391704046577&LANGUE=0

1. Pourquoi avez-vous choisi d'étudier l'espagnol dans le secondaire ?



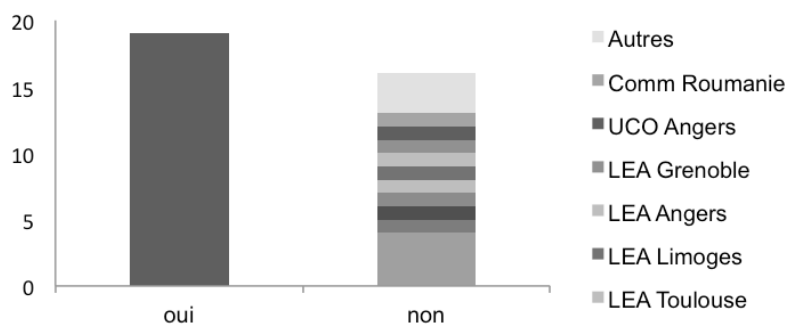
2. La suite vous a-t-elle montré que c'était le bon choix ?



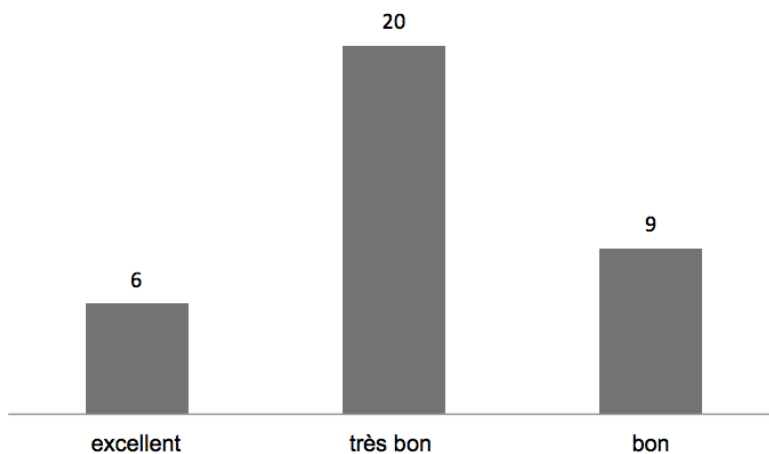
3. Avez-vous fait votre cursus LEA entier à Nantes ?



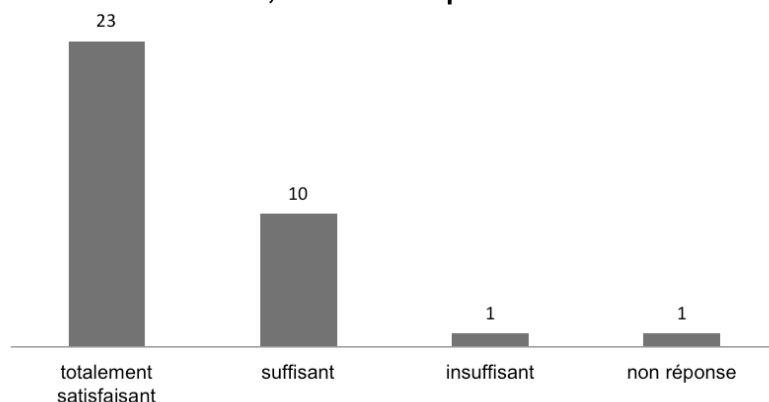
4. Avez-vous fait votre cursus LEA entier à Nantes ? Si non, quel a été votre parcours ?



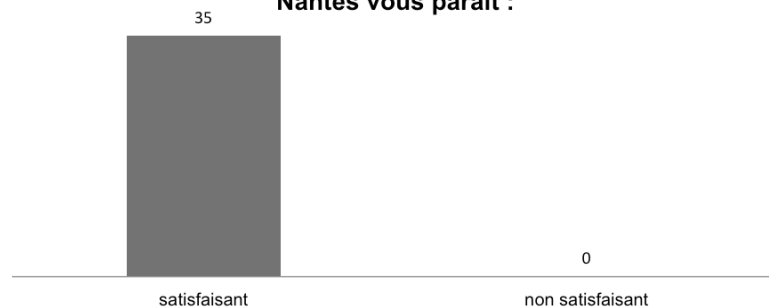
5. Comment jugez-vous le niveau qui était le vôtre en espagnol à la fin du Master 2 Nantes ?

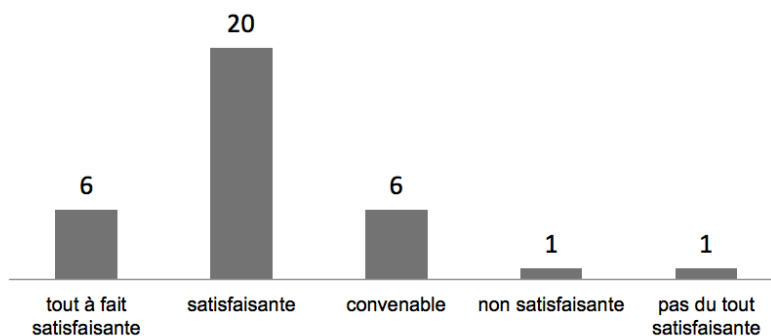
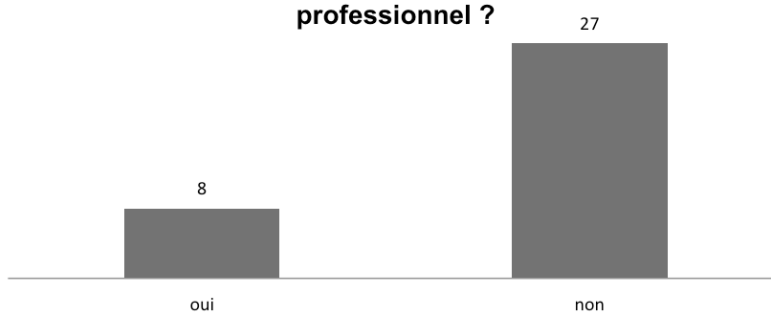
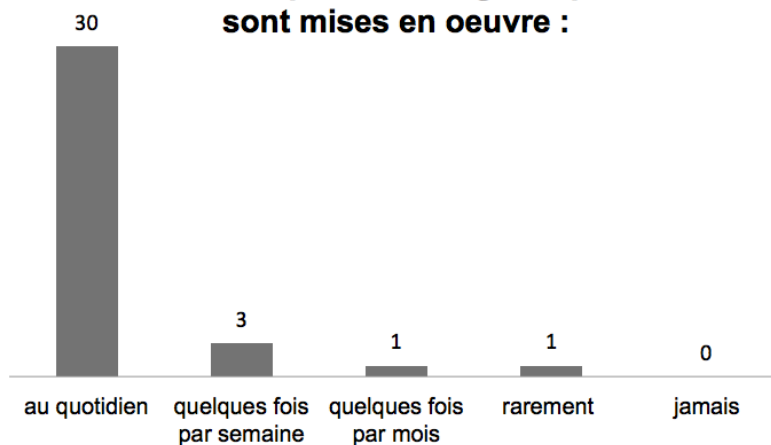


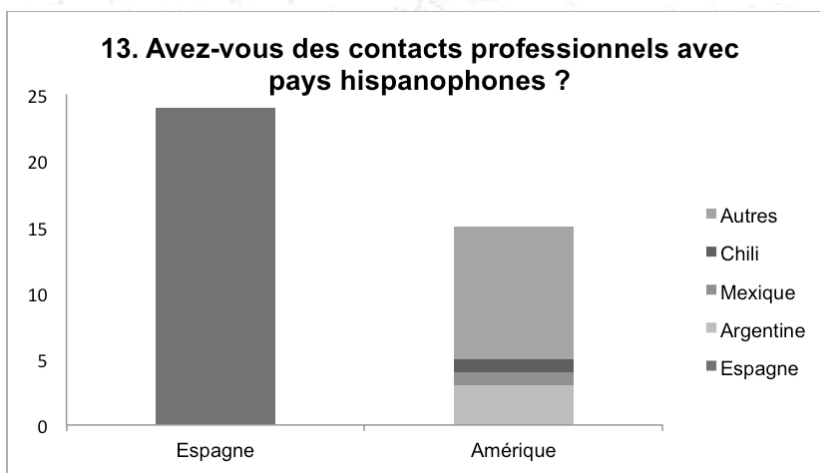
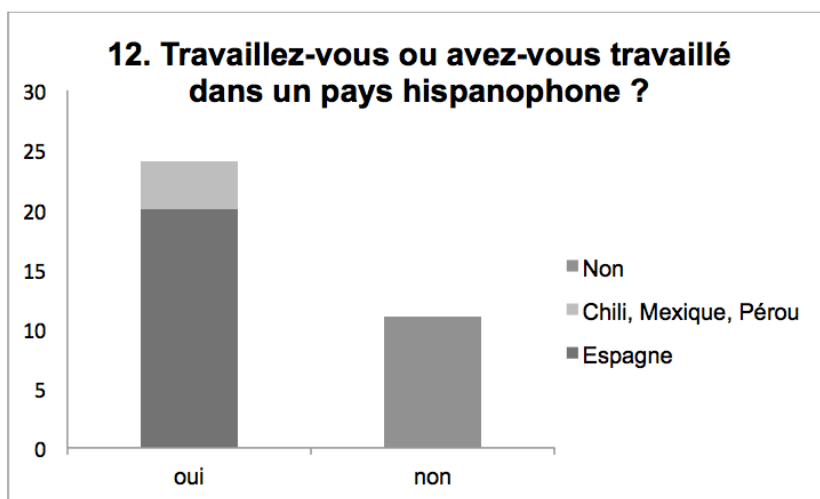
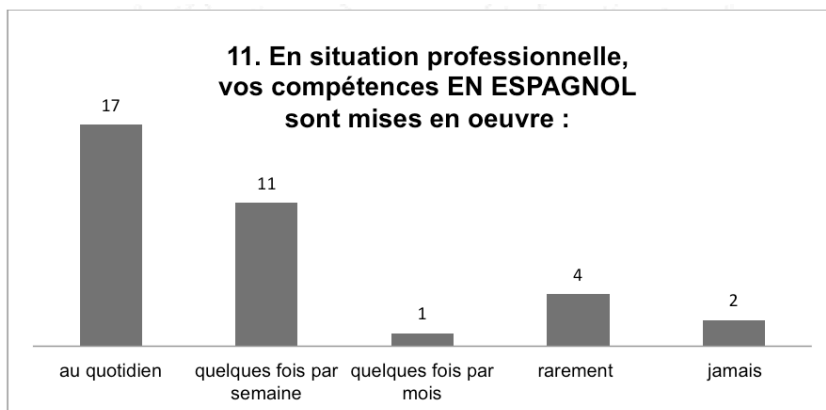
6. Pour faire face aux exigences d'un emploi à l'international, diriez-vous que ce niveau était :



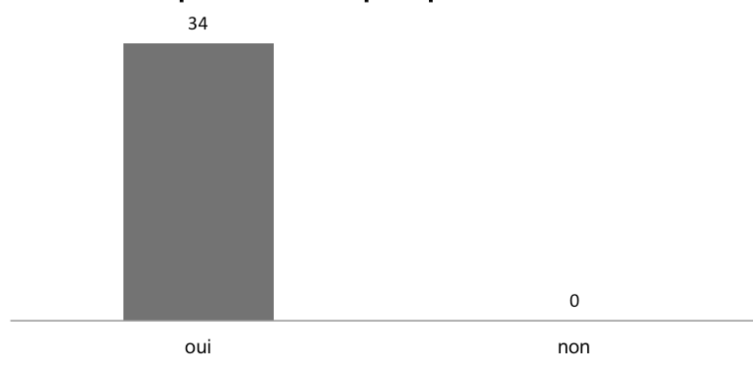
7. Au vu de votre expérience professionnelle, l'enseignement en espagnol en LEA à Nantes vous paraît :



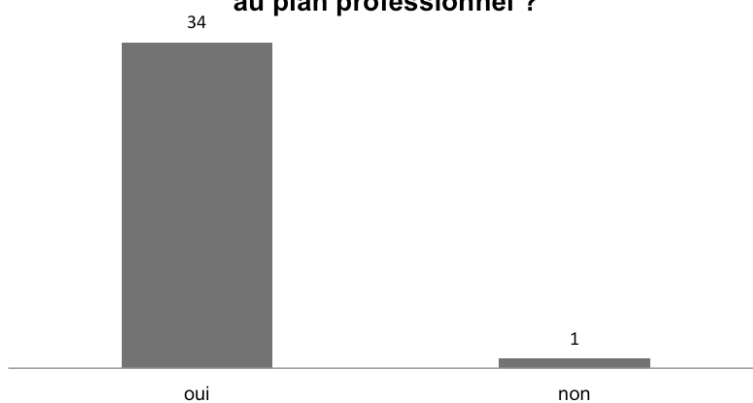
8. La répartition des enseignements en 3 spécialités (civi, L spé, langue) vous paraît :**9. La culture générale acquise en cours de civilisation vous paraît-elle utile au plan professionnel ?****10. En situation professionnelle, vos compétences linguistiques sont mises en oeuvre :**



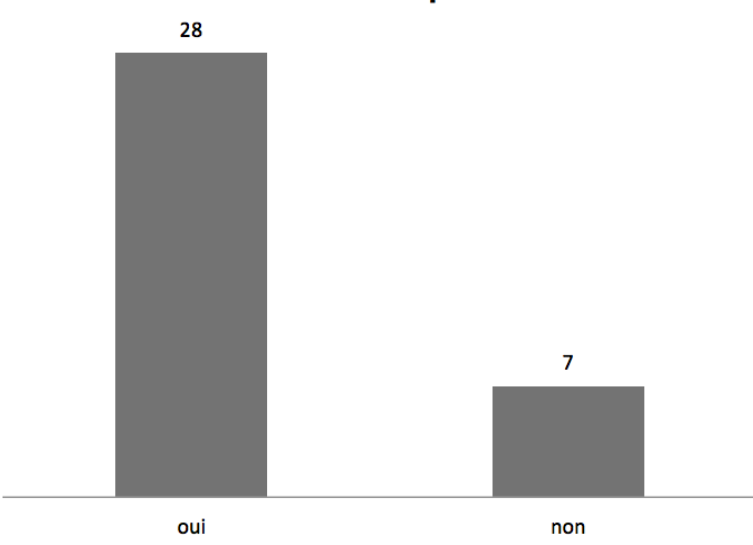
14. Considérez-vous que la bonne maîtrise de plusieurs langues étrangères est une plus-value au plan professionnel ?



15. Considérez-vous que la maîtrise de l'espagnol est une plus-value au plan professionnel ?



16. Vous reconnaît-on des compétences spécifiques, à ce titre, dans votre environnement professionnel ?



Synthèse de l'enquête n° 3

Cette dernière étude, bien que portant sur un effectif plus limité, nous renseigne efficacement sur l'enseignement de l'espagnol, sur la perception qu'ont ces diplômés de son adéquation au monde du travail et sur la plus-value éventuelle que constitue une bonne maîtrise de cette langue dans leurs pratiques professionnelles.

Leur motivation pour choisir (alors qu'ils étaient collégiens) l'espagnol comme LV 2 n'est pas inintéressante. L'attraction personnelle (ainsi que celle de la famille) l'emporte nettement, sur la base d'une empathie souvent explicite pour le monde hispanique et sa culture, perçue spontanément comme riche, variée et festive, même si ce dernier qualificatif est évidemment discutable. À noter que quelques-uns citent la volonté de fuir l'allemand et son aridité, supposée ou réelle, quitte à sous-estimer la complexité de l'apprentissage de l'espagnol. À terme, cette empathie ne se dément pas : très rares sont ceux qui regrettent leur choix de départ.

Un peu plus de la moitié d'entre eux ont suivi le cursus entier à Nantes. Les autres ont fait le choix d'y venir, le plus souvent pour le cycle master. Cela prouve une certaine attraction de nos formations, même si de nombreux Nantais, faute d'obtenir une place en master 2, migrent vers d'autres départements LEA. Les flux fonctionnent donc dans les deux sens.

Le niveau de compétence en espagnol à la fin de la formation est jugé excellent ou très bon par une grande majorité, et très satisfaisant pour faire face aux exigences d'un emploi à l'international. Il en va de même en ce qui concerne l'enseignement prodigué en LEA à Nantes et la répartition entre les diverses « spécialités » : civilisation, langue de spécialité et langue-traduction. L'apport de culture générale correspondant aux cours de civilisation fait moins l'unanimité, mais il a ses partisans enthousiastes et déclarés. Les réticences sont souvent le fait d'étudiants influencés par un certain discours « productiviste », visant à limiter l'étude à ce qui est (ou semble) immédiatement utile de façon manifeste. L'auteur de ces lignes est fermement partisan de ne pas céder à cette tendance, qui appauvrirait le caractère universitaire de la formation.

L'immense majorité des personnes questionnées (30 sur 35) font usage de leurs compétences linguistiques au quotidien, les rares exceptions étant le fait de personnes ayant radicalement changé d'orientation.

La formation étant trilingue (avec présence systématique de l'anglais), il en résulte logiquement que l'usage de l'anglais au quotidien est plus systématique que celui de l'espagnol, l'usage de l'espagnol restant très majoritairement très fréquent.

Une forte proportion d'hispanistes a travaillé en Espagne ou dans certains pays d'Amérique latine. Les contacts professionnels avec ces pays sont très nombreux, quel que soit le pays de résidence ou d'emploi.

Enfin, la bonne maîtrise de plusieurs langues étrangères, et de l'espagnol, est unanimement (moins une voix) considérée comme une plus-value au plan professionnel, même si, pour quelques-uns, cela n'est pas explicitement reconnu par leur hiérarchie au quotidien.

5. CONCLUSION

Pour conclure, nous pouvons légitimement poser les affirmations suivantes :

- Les diplômés du master LEA Commerce International de l'Université de Nantes ont vu leur formation couronnée par un excellent taux d'insertion.
- Ils exercent des fonctions de qualité se traduisant par des niveaux de rémunération tout à fait respectables, compte tenu d'une image de départ moins favorable que celle des diplômés des grandes Écoles de Commerce.
- La mobilité géographique fait partie de leur culture.
- Les enseignements reçus en langues, avec une composante culturelle due aux apports en civilisation, contribuent à leur capacité à s'adapter à des environnements nouveaux et divers.
- Leurs compétences linguistiques font, à l'évidence, partie de leur capital professionnel personnel.
- Enfin, dans un monde où la maîtrise de l'anglais est nécessaire mais non suffisante, leur niveau élevé de compétence en espagnol constitue une plus-value importante dans leur carrière professionnelle, que ce soit lors de la recherche du premier emploi ou ultérieurement dans leur progression dans les hiérarchies des entreprises qui les emploient. Les très nombreuses offres de stages et d'emplois qui nous parviennent, émanant de ces dernières, nous semblent en être une preuve manifeste.

6. BIBLIOGRAPHIE

BRÉMOND Joël (2008). « L'enseignement de l'espagnol en LEA : pour une "autre" formation universitaire », in Jean-Claude RABATÉ, *La culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'université*, 2^{ème} Rencontre SHF-APFUE, LYON, ENS, 26-29 novembre 2008, 12 p., La clé des langues, ENS LSH, 2010. En ligne : <http://cle.ens-lsh.fr/88703649/0/fiche___pagelibre/&RH=CDL&RF=CDL_ESP880000>

BRÉMOND Joël (2008). « Rôle et place de la recherche dans l'enseignement de l'espagnol en LEA », p. 55-63 in Françoise HEITZ & Emmanuel LE VAGUERESSE, « Journées d'Études de la SHF. *L'enseignement de la langue espagnole dans l'hispanisme français*, Reims, 20-21 mai 2010 », Reims : EPURE, 2011.

XII RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité
« L'espagnol et le monde du travail »
Du 19 au 21 juin 2014
École Nationale d'Ingénieurs de Metz
France

Marcelo TANO⁴ : “L'activité internationale en milieu hispanique des écoles françaises d'ingénieurs”

PRCE d'espagnol à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz
tano@enim.fr

Résumé : La problématique développée dans cet article s'inscrit dans l'axe thématique n°1 « L'espagnol en tant qu'instrument d'insertion professionnelle » de l'appel à communications pour la XIIème Rencontre Internationale du GERES. Cette étude de caractère applicatif a exploré la situation réelle des écoles d'ingénieurs françaises en focalisant l'analyse sur leur activité internationale en milieu hispanique. Pour y parvenir, nous nous sommes basé sur deux enquêtes de grande envergure réalisées par *L'Usine Nouvelle* et *L'Étudiant*, les deux magazines de référence en France dans le domaine de l'orientation et des études dans les écoles d'ingénieurs. Ces deux sondages ont révélé le besoin d'effectuer une enquête complémentaire, que nous avons menée auprès d'un échantillon représentatif et en fonction de nouveaux critères prédéfinis, afin d'avoir des indicateurs plus précis concernant l'état des dispositifs qui relient nos écoles au vaste monde hispanophone.

Mots-clés : écoles d'ingénieurs, ouverture internationale, excellence internationale, insertion internationale, monde hispanophone, espagnol de spécialité.

Resumen : La problemática desarrollada en este artículo se inscribe en el eje temático n° 1 “El español como instrumento de inserción profesional” de la convocatoria del XII Encuentro Internacional del GERES. Este estudio de carácter aplicativo ha explorado la situación real de las escuelas francesas de ingeniería focalizándose en el análisis de su actividad internacional en el medio hispánico. Para ello, nos hemos basado en dos encuestas de gran magnitud realizadas por *L'Usine Nouvelle* y *L'Étudiant*, dos revistas de referencia en Francia en el campo de la orientación y los estudios en escuelas de ingenieros. Estos dos sondeos han revelado la necesidad de efectuar una encuesta complementaria, llevada a cabo a partir de una muestra representativa atendiendo a nuevos criterios predefinidos, con el objetivo de disponer de indicadores más precisos sobre el estado actual de los dispositivos que enlazan nuestras escuelas con el vasto mundo hispanohablante.

Palabras clave: escuelas de ingeniería, apertura internacional, excelencia internacional, inserción internacional, mundo hispanohablante, español de especialidad.

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de cette étude, nous allons nous intéresser à l'activité internationale en milieu hispanique des écoles d'ingénieur françaises afin d'explorer la situation actuelle à ce sujet, et ceci pour trois raisons principales.

⁴ Marcelo TANO fait partie du groupe « Langues » de la commission « Formation » de la Conférences des Grandes Écoles. Il est aussi doctorant à l'UPOND (EA 369 CRIIA, axe REDESC) sous la direction de Mercè PUJOL BERCHE.

Premièrement, l'international fait partie du paysage des écoles d'ingénieurs depuis au moins quatre décennies. Ces écoles ont suivi trois grandes évolutions (MAURY, 2010 : 7) : la mise en place de stages intégrés dans les années 60, l'introduction d'enseignements non techniques dans les années 70 et le lancement à l'international dans les années 80. L'action internationale est donc bien présente dans nos écoles d'ingénierie.

Deuxièmement, l'international contribue au positionnement des écoles. Il n'échappe à personne que les établissements d'enseignement supérieur sont de plus en plus confrontés à l'internationalisation des formations scientifiques et qu'ils doivent composer avec des concurrents étrangers. Les écoles d'ingénieurs françaises les plus importantes s'attachent ainsi à démontrer que leur formation est aussi attractive que celle de leurs homologues étrangers. Leur positionnement international est un indicateur qui correspond à une vraie valeur ajoutée pour leurs diplômés. Cette activité est devenue aujourd'hui incontournable, à tel point que l'international fait partie intégrante de toutes les écoles d'ingénieurs et fait souvent la différence entre elles. Dans les orientations données par la Commission des Titres d'Ingénieurs⁵ (CTI, T1, 2012-2015 : 57), il est recommandé d'adapter la formation des élèves à un contexte international leur permettant l'acquisition d'une large ouverture culturelle et d'une aptitude à travailler en contexte multiculturel. Selon les textes réglementaires en vigueur, l'expression de la stratégie d'internationalisation des établissements doit être clairement explicitée au sein de la déclaration de politique générale de l'école (CTI, T, 2012-2015 : 28).

Troisièmement, les programmes internationaux d'échanges d'étudiants se multiplient. Pour consolider leur développement international, les écoles d'ingénieurs accueillent de plus en plus d'élèves de tous pays et s'assurent ainsi une réciprocité effective dans les projets d'échanges. Elles participent autant que possible aux différents programmes européens, dont notamment *Erasmus*⁶, et certaines postulent même pour obtenir le label *Erasmus Mundus*⁷. Cet engouement pour la formation à et par l'international s'appuie, selon OBERTELLI (IESF, 2013 : 8) sur la nécessité de préparer les futurs ingénieurs à travailler à l'étranger, où en France dans des équipes multinationales et pluriculturelles.

Quatrièmement, l'expatriation est une réalité en nette progression chez les ingénieurs. Les efforts consentis depuis ces dernières années par les écoles d'ingénieurs pour favoriser la

⁵ La CTI est une structure autonome au sein du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche dont les missions sont d'étudier toute question relative aux formations d'ingénieurs, d'examiner les demandes d'habilitation à délivrer des titres d'ingénieur, et d'organiser l'évaluation périodique des formations d'ingénieur. Plus d'informations en ligne : <<http://www.cti-commission.fr/>>.

⁶ Premier grand programme européen, *Erasmus* favorise les actions de mobilité en Europe pour les étudiants (périodes d'études ou de stage), le personnel enseignant (mission d'enseignement), ainsi que l'ensemble des personnels des établissements d'enseignement supérieur (périodes de formation). Il facilite également la coopération entre établissements d'enseignement supérieur par l'élaboration de programmes intensifs, de réseaux et de projets multilatéraux. Le programme *Erasmus* est principalement ouvert aux 27 États membres de l'Union européenne. L'Espagne est devenue l'un des principaux pays récepteurs d'étudiants *Erasmus* : elle s'est même classée parmi les premiers pays pendant ces dernières années. (Source : Agence Europe-Éducation-Formation France (2E2F), l'agence française pour le financement des partenariats et des mobilités européennes et internationales).

⁷ *Erasmus Mundus* est un programme qui vise à promouvoir l'enseignement supérieur européen, à en améliorer la qualité et sa visibilité et à favoriser le dialogue et la compréhension interculturelle par la coopération avec les pays tiers. Après une première phase réussie avec *Erasmus Mundus I*, le programme *Erasmus Mundus II* est adopté en 2008, sous la Présidence française de l'Union européenne. Ce programme développe la mobilité des meilleurs étudiants par le soutien à des cursus intégrés de très grande qualité, proposés par plusieurs établissements d'enseignement supérieur en Europe et dans le monde. (Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche).

mobilité des élèves au travers de stages, de séjours pédagogiques et de doubles cursus ont porté leurs fruits. Ainsi, la découverte de l'étranger, qui s'effectue de plus en plus pendant les études, favorise progressivement l'insertion des diplômés, de telle sorte que, en ce qui concerne la mobilité et la carrière des ingénieurs, ils étaient 11,8% en 2011 à évoluer à l'étranger selon l'enquête IESF⁸ (2012 : 54). De toute évidence, l'international tire l'embauche des diplômés.

Nous allons voir dans les pages qui suivent comment l'activité internationale des écoles d'ingénieurs a une incidence notoire dans leurs classements. Nous allons aussi vérifier jusqu'à quel point les écoles redoublent d'efforts pour nouer des liens avec le monde hispanophone.

2. LES CLASSEMENTS DES ÉCOLES D'INGÉNIEURS

Depuis des années, les écoles d'ingénieurs françaises font partie de classements établis par des organismes indépendants, souvent privés, qui classent les principaux établissements en fonction de certains critères parmi lesquels figurent de façon récurrente les suivants :

- a) *l'insertion* (salaires de sortie des diplômés, temps d'attente avant l'embauche, nombre d'anciens en activité) ;
- b) *la recherche* (chiffre d'affaires généré par les contrats de recherche, pourcentage de chercheurs parmi les enseignants, nombre de doctorants et post-doctorants) ;
- c) *l'international* (nombre de partenariats à l'étranger, pourcentage d'étudiants ingénieurs partis à l'étranger en séjour académique ou en stage en entreprise, pourcentage de double-diplômés à l'étranger).

C'est ce dernier paramètre que nous allons explorer en analysant quantitativement et qualitativement les résultats des classements les plus représentatifs des écoles d'ingénieurs. Parmi les plus complets se trouvent ceux réalisés chaque année par deux revues : *L'Usine Nouvelle* (l'hebdomadaire de l'industrie de référence)⁹ et *L'Étudiant* (magazine spécialisé dans l'orientation des étudiants)¹⁰. Nous allons donc analyser les tendances révélées par ces deux revues en 2014.

2.1. Le classement des écoles d'ingénieurs fait par le magazine *L'Usine Nouvelle*

Cent-trente écoles d'ingénieurs¹¹, publiques et privées, habilitées par la CTI sont passées au banc d'essai selon la méthodologie que nous expliquons ci-dessous.

2.1.2. Critères méthodologiques de classement des écoles d'ingénieurs retenus par *L'Usine Nouvelle*

⁸ *Ingénieurs et Scientifiques de France* est une association relevant de la loi de 1901 qui se veut représentative des ingénieurs et scientifiques de ce pays. Elle fédère plus de 160 associations de diplômés et anciens élèves d'écoles d'ingénieurs et une trentaine de sociétés d'ingénieurs et scientifiques.

⁹ Disponible sur : <http://www.usinenouvelle.com/classement-des-ecoles-d-ingenieurs>

¹⁰ Disponible sur : <http://www.letudiant.fr/etudes/etudes---palmares/ecoles-d-ingenieurs/palmares-des-ecoles-d-ingenieurs-faites-votre-classement-personnalise/palmares-des-ecoles-d-ingenieurs-notre-methodologie.html>

¹¹ En 2014, il y a en France un total estimé de 240 écoles d'ingénieurs (publiques et privées). Pour cette analyse, *L'Usine Nouvelle* n'en a retenu que 130.

Afin d'établir le classement pour l'année 2014, l'hebdomadaire a exploré les atouts des écoles sur trois grands domaines : l'*insertion* de leurs diplômés dans le monde du travail, l'*ouverture internationale* de leur formation et leur proximité avec la *recherche*. Précisons que, pour chacun des trois critères, la note 100 a été attribuée à l'école obtenant le meilleur résultat. La note globale est la moyenne générale des trois notes sur 100, auxquelles ont été appliqués ces coefficients : coefficient 35 pour l'*insertion*, coefficient 25 pour la *recherche* et coefficient 30 pour l'*international*.

2.1.3. Analyse des résultats du classement des écoles d'ingénieurs pour 2014 fait par L'Usine Nouvelle

Les critères correspondants à l'*international* inclus dans la note générale nous intéressent davantage aux fins de cette étude car ils correspondent à 30% de la note attribuée, et ils permettent ainsi de saisir l'importance accordée aux langues étrangères dans l'institution.

L'introduction du nombre de mois de stages obligatoires, parmi lesquels beaucoup se font dorénavant à l'étranger, peut bouleverser le classement. Relativement faible dans certaines grandes écoles prestigieuses qui n'exigent que quatre mois, ce nombre peut cependant monter jusqu'à douze mois dans des écoles moins bien situées au classement général. Cette enquête a voulu prendre en considération le fait que la proximité avec l'entreprise, souvent à l'international, devient un atout pour les diplômés. L'évaluation de la dimension internationale des écoles peut donc réserver des surprises. Ainsi, en ce qui concerne sa performance à l'international, *Mines ParisTech*, traditionnellement considérée parmi l'élite des grandes écoles, est loin d'être la mieux positionnée dans le classement de 2014 (voir annexe n° 1).

La note globale sur 100 points est accompagnée d'une série d'indicateurs complémentaires. En ce qui concerne le pourcentage d'étudiants partis à l'étranger, quelques données méritent d'être nuancées. En effet, parmi les dix meilleurs établissements du classement global, nous observons que l'*École Polytechnique*, qui arrive en première position avec une note globale de 90,6 points, n'est pourtant pas première si nous tenons compte du nombre d'étudiants partis à l'étranger (26,6%). Elle est devancée de loin par l'*Institut Polytechnique de Bordeaux* qui arrive en dixième position avec une note globale de 70,7 points mais qui a le pourcentage du nombre d'étudiants partis à l'étranger le plus élevé de la liste (67,6%).

Les deux exemples précédents prouvent qu'il faut prendre les classements avec beaucoup de précaution, car le positionnement des écoles dépend clairement du critère pris en compte pour les classer. Quoi qu'il en soit, les écoles placées en tête du peloton accordent une grande importance à faire partir leurs élèves à l'étranger, le pourcentage minimal atteignant presque 20% des effectifs.

Les chiffres sont là pour nous rappeler les tendances. Il est clair que si nous reprenons maintenant le classement global 2014 des dix dernières écoles (voir annexe n° 2), nous pouvons déduire que, de façon générale, les écoles placées en queue du peloton n'accordent pas une importance majeure aux expériences de leurs élèves à l'étranger puisqu'elles ne semblent pas inciter ce genre de départs. En moyenne, pour ce type d'écoles, le pourcentage d'étudiants partis à l'étranger est de 17,44%. Ce chiffre ne doit pas cacher la réalité des certains établissements comme l'*École Supérieure de Fonderie et de Forge* qui ne compte que sur 1,6% des effectifs envoyés à l'étranger.

À l'issue de cette première comparaison entre le classement global des dix meilleures écoles et des dix dernières écoles, nous observons que les écoles qui ont le plus d'étudiants partis à l'étranger gagnent des positions dans ce genre d'évaluation.

Si nous allons maintenant plus loin dans notre analyse du classement l'*Usine Nouvelle* 2014 mais seulement en tenant compte du critère « activité internationale », nous pouvons connaître les établissements classant dans les premières positions (voir annexe n° 3) que retrace la figure n° 1.

Figure n° 1
Liste des dix premières écoles d'ingénieurs les mieux classées
(Selon le classement de l'*Usine Nouvelle* 2014)

Position	Etablissement
1	Ecole Centrale de Paris (ECP)
2	Institut Supérieur d'Electronique de Paris (ISEP)
3	Ecole Supérieure des Technologies Industrielles Avancées (ESTIA, Bidart)
4	Ecole Polytechnique (POLYTECHNIQUE, Palaiseau)
5	Ecole Nationale de l'Aviation Civile (ENAC, Toulouse)
6	Institut Polytechnique de Grenoble (INPG)
7	Université de Technologie de Compiègne (UTC)
8	Ecole Centrale de Nantes (ECN)
9	Ecole Nationale des Ponts et Chaussées (PONTS PARIS TECH, Marne-la-Vallée)
10	Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (ARTS ET METIERS PARIS TECH)

Un premier constat s'impose : la moitié des établissements classés parmi les dix premières écoles au classement global apparaissent aussi dans le classement concernant l'activité internationale. Il s'agit des écoles suivantes : l'ECP, POLYTECHNIQUE, INP GRENOBLE, UTC et PONTS PARIS TECH. L'ECP reçoit ainsi 100 points, la note maximale sur l'international, alors qu'ARTS ET METIERS PARIS TECH, qui n'apparaissait pas dans les dix premiers du classement global, se voit attribuer une note sur l'international de 62,3 points, ce qui la place en dixième position sur un total de 130 écoles.

D'autres indicateurs complémentaires apparaissent dans cette enquête : pour cette analyse, nous n'en retiendrons que le *nombre de partenariats à l'étranger* et les *double-diplômés à l'étranger*, car les indicateurs concernant le pourcentage des étudiants partis à l'étranger ont déjà été analysés dans le classement global. Pour ce qui est donc du nombre de partenariats à l'étranger, la moyenne des dix premiers du peloton est fixée à 116. Mais ce chiffre peut cacher des écarts considérables car certaines écoles atteignent jusqu'à 190 partenariats à l'étranger, comme l'ECP, alors que d'autres se contenteraient de seulement 14 partenaires étrangers, comme l'ESTIA. En analysant maintenant le pourcentage des double-diplômés à l'étranger, nous observons que la moyenne est de 33,99%, et qu'elle peut aller de 6,47% à l'ISEP jusqu'à 96,88 à l'ESTIA. La figure n° 2 révèle la liste des établissements qui, en 2014, ont fait moins d'efforts en ce qui concerne leur activité internationale, raison pour laquelle ils classent parmi les dix derniers (voir annexe n° 4).

Figure n° 2
Liste des dix dernières écoles d'ingénieurs les moins bien classées
(Selon le classement de l'*Usine Nouvelle* 2014)

Position	Ecole
130	Ecole Supérieure de Fonderie et de Forge (ESFF, Sèvres)
129	Ecole Supérieure d'ingénieurs Paris-Est Marne-la-Vallée (ESIPE)
128	Ecole Nationale Supérieure d'ingénieurs (ENSI, Poitiers)
127	Ecole Polytechnique de l'Université Blaise Pascal (POLYTECH Clermont-Ferrand)
126	Ecole d'ingénieurs en Agriculture (ESITPA, Mont-Saint-Aignan)
125	Ecole d'ingénieurs en Télécommunication (TELECOM, INP Lorraine)
124	Ecole Nationale Supérieure d'Electricité et de Mécanique (ENSEM, INP Lorraine)
123	Ecole Nationale Supérieure de Géologie (ENSG, Nancy)
122	Ecole Polytechnique de l'Université de Nantes (POLYTECH Nantes)
121	Ecole Supérieure de Chimie Organique et Minérale (ESCOM, Compiègne)

Si nous comparons l'activité internationale des dix meilleures écoles avec les dix dernières du classement, nous sommes amené à constater que celles-ci voient leurs notes nettement diminuer. L'ESFF a ainsi une note de 2,1 sur 100 points car elle n'a aucun partenariat et aucun double diplôme à l'étranger. La note la plus haute des dix derniers du peloton est de 13,6 points pour l'ESCOM qui n'a que trois partenariats à l'étranger et seulement 1,8% de double-diplômés à l'étranger.

De ce fait, à l'issue de cette deuxième comparaison concernant le classement à l'international proprement dit entre les dix meilleures écoles et les dix dernières écoles, un deuxième constat s'impose : les établissements qui augmentent le nombre de partenariats à l'étranger et le nombre de double-diplômés à l'étranger gagnent des positions dans ce genre d'évaluation.

2.2. Le classement des écoles d'ingénieur fait par le magazine *L'Étudiant*

Un autre classement des écoles d'ingénieurs traditionnellement important en France est celui réalisé annuellement par le magazine *L'Étudiant*¹². Le palmarès de 2014 concerne 160 écoles, publiques et privées, délivrant le diplôme d'ingénieur et habilitées par la CTI.

À partir du questionnaire envoyé à l'échantillon d'écoles retenu, il a été possible d'établir des indicateurs de classement. Pour chaque indicateur, les écoles sont classées en trois groupes décroissants auxquels sont respectivement attribués des points allant de 3 (pour les groupes les plus forts) à 1 (pour les groupes les moins forts). Le magazine explique qu'il s'agit de valeurs relatives, car une école qui figure dans le dernier groupe pour un indicateur n'est pas forcément faible dans l'absolu : elle est seulement moins performante que les autres sur ce point précis.

2.2.2. Critères méthodologiques de classement des écoles d'ingénieur retenus par *L'Étudiant*

Les critères choisis pour le classement sont les suivants : l'*excellence académique*, la *proximité avec les entreprises*, l'*ouverture internationale*, l'*excellence internationale*, le *devenir des diplômés*, les *débouchés*, l'*origine des intégrés* et *mieux connaître l'école*. Chaque critère renvoie ensuite à un ou plusieurs indicateurs en vue de présenter un classement par ordre décroissant des points obtenus dans les indicateurs sélectionnés. Pour cette étude, nous n'allons prendre en compte que les critères qui impliquent – même si ce n'est pas annoncé de façon transparente – des activités d'utilisation des langues étrangères : l'*ouverture internationale*, l'*excellence internationale* et le *devenir des diplômés*.

Le critère concernant l'*ouverture internationale* tient compte des indicateurs suivants :

- *La durée minimale à l'étranger* : cet indicateur mesure, en mois, la période obligatoire passée à l'étranger durant le cursus en stage ou en échange académique.
- *Les étudiants étrangers* : cet indicateur montre l'internationalisation des promotions de l'école par le biais du pourcentage d'étudiants étrangers présents dans le cursus.

Le critère se référant à l'*excellence internationale* prend en considération les indicateurs suivants :

- *Le niveau d'anglais exigé* : Il s'agit du niveau de LV1 exigé par les écoles pour l'obtention du diplôme d'ingénieur¹³. L'espagnol étant toujours une LV2, nous ne tiendrons pas compte de cet indicateur dans la présente analyse.

¹² *L'Étudiant* est un magazine appartenant au groupe de presse l'Express, spécialisé dans l'orientation des étudiants.

- *Les étudiants ayant passé au moins un semestre à l'étranger* : cet indicateur tient compte du pourcentage d'étudiants ayant passé un semestre ou plus dans un autre pays que la France, dans le cadre d'un échange académique.
- *Les élèves par accord de double diplôme international* : cet indicateur montre le nombre d'élèves double-diplômés dans une université étrangère partenaire.

Le critère relatif au *devenir des diplômés* est basé sur les indicateurs suivants :

- *Le salaire à la sortie de l'école* : ce critère ne sera pas pris en compte dans la présente étude.
- *Les diplômés en poste à l'étranger* : cet indicateur indique la part des diplômés en situation d'emploi à l'étranger sur la totalité des diplômés 2012 en situation d'emploi.

2.2.3. Analyse des résultats du classement des écoles d'ingénieurs pour 2014 fait par L'Étudiant

Pour pouvoir ensuite comparer l'enquête annuelle de *L'Étudiant* avec celle de *L'Usine Nouvelle*, nous avons réuni toutes les données sous l'étiquette d'*activité internationale* des écoles. Ainsi, pour le classement de *L'Étudiant*, ce titre recouvre les trois critères retenus (ouverture internationale, excellence internationale et devenir des diplômés). Des six indicateurs proposés, nous en retenons cinq : 1) les étudiants ayant passé au moins un semestre à l'étranger ; 2) les diplômés en poste à l'étranger ; 3) les étudiants étrangers ; 4) les élèves par accord de double diplôme international, et 5) la durée minimale à l'étranger. En tenant compte de ces critères, la figure n° 3 montre la liste des dix écoles les mieux positionnées (voir aussi annexe n° 5).

Figure n° 3
Liste des dix premières écoles d'ingénieurs les mieux classées
(Selon le classement de *L'Étudiant* 2014)

Position	Etablissement
1	Ecole Centrale de Paris (ECP)
2	Ecole Nationale des Ponts et Chaussées (ENPC, Marne-La-Vallée)
3	Ecole Européenne des Ingénieurs en Génie des Matériaux (EEIGM, INP Lorraine)
4	Université de Technologie de Troyes (UTT)
5	Ecole Nationale Supérieure des Arts et Industries Textiles (ENSAIT, Roubaix)
6	Institut Supérieur de l'Aéronautique et de l'Espace (ISAE, Toulouse)
7	Ecole Supérieure d'Electricité (SUPELEC, Gif-sur-Yvette)
8	Ecole Centrale de Lille (ECL)
9	Ecole Centrale de Nantes (ECN)
10	Ecole Nationale Supérieure des Mines de St-Etienne (ENSM, Saint-Etienne)

Selon l'enquête 2014 de *L'Étudiant*, quatre écoles arrivent *ex-aequo* en première position, classées par ordre alphabétique. Il s'agit de l'ECP, de l'ENPC, de l'EEIGM et de l'UTT. Afin de vérifier les raisons de ce bon classement, la figure n° 4 présente des informations complémentaires concernant ces établissements.

¹³ Le niveau B2 en anglais est exigé par la CTI pour obtenir le diplôme d'ingénieur. Dans cette enquête, les écoles exigeant ce niveau ont une note de 2. Nous pouvons déplorer le manque d'analyse fine concernant les niveaux exigés dans d'autres langues car nous savons que, par exemple, en milieu hispanique, il est plutôt rare d'effectuer un stage en anglais car la langue majoritairement employée sera l'espagnol. Au contraire, tout au long de ma carrière en écoles d'ingénieurs, j'ai pu constater que si certains élèves partant en Allemagne pouvaient, par exemple, faire leur stage en anglais, en général, ceci ne se vérifie pas en Espagne et encore moins en Argentine (pour ne prendre que deux destinations courantes des stagiaires en école d'ingénieurs).

Figure n° 4
Données détaillées sur l'activité internationale des écoles d'ingénieurs
classées en première position ex-aequo
 (Selon enquête de *L'Étudiant* 2014)

Données détaillées sur l'activité internationale	ECP	ENPC	EEIGM	UTT
Durée minimale à l'étranger	6 mois	4 mois	12 mois	6 mois
Etudiants étrangers	30%	31%	19%	21%
Campus à l'étranger	Oui	Oui	Oui	Oui
Etudiants ayant passé au moins un semestre à l'étranger	61%	48%	100%	52%
Elèves par accord de double diplôme international	3,8%	1,6%	3%	2,2%
Diplômés en poste à l'étranger	17%	23%	51%	10%

De l'observation de ces données détaillées se dégagent quelques lignes de force concernant les quatre établissements les mieux classés pour leur activité internationale :

- Presque la moitié des élèves de ces établissements a passé au moins un semestre à l'étranger. La durée minimale du séjour semble s'aligner sur un semestre, mais cela peut aller du simple au double. Ainsi, une école de province comme l'EEIGM exige deux semestres à l'étranger à l'ensemble de ses élèves.
- Les étudiants étrangers fréquentant les écoles représentent globalement entre 20% et 30% des effectifs. Cet indicateur nous intéresse dans la mesure où les étudiants français côtoient tous les jours des étudiants étrangers dans leurs classes ; ce contact est un vecteur d'interculturalité qui peut accroître la motivation en faveur du plurilinguisme.
- Les meilleurs établissements ont des campus à l'étranger. C'est une tendance qui se confirme ces dernières années, car le développement et parfois la survie d'un certain nombre de bons établissements passe par la promotion de leur système de formation en dehors des frontières hexagonales.
- Les écoles les mieux placées développent des accords de double diplôme international qui peut concerner jusqu'à 3,8% des effectifs.
- Les diplômés en poste à l'étranger augmentent tous les ans en France. Les meilleures écoles ont tendance à avoir 10% d'anciens élèves évoluant dans un autre pays¹⁴.

Ce tableau idyllique de l'internationalisation des activités dans les écoles d'ingénieurs françaises ne doit pas cacher l'autre versant de la réalité, c'est-à-dire les dix écoles les moins bien classées (voir annexe n° 6) qui sont listées dans la figure n° 5.

Figure n° 5
Liste des dix dernières écoles d'ingénieurs les moins bien classées
 (Selon le classement de *L'Étudiant* 2014)

Position	Etablissement
160	Ecole d'ingénieur Denis Diderot (EIDD, Paris)
159	Ecole Spéciale Militaire (ESM, Saint-Cyr-Coëtquidan)
158	Ecole Supérieure d'Ingénieurs de l'Université Paris-Est (ESIPE, Marne-la-Vallée)
157	Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Poitiers (ENSI, Poitiers)
156	Ecole Nationale Supérieure de Céramique Industrielle (ENSCI, Limoges)
155	Ecole Navale (EN, Brest)
154	Ecole Nationale de Météorologie (ENM, Toulouse)
153	Ecole Nationale Sup. des Sciences Agronomiques de Bordeaux (SCIENCES AGRO, Bordeaux)
152	Institut Supérieur de Biosciences de Paris (ISBS, Créteil)
151	Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Recherche des Matériaux (ESIREM-Dijon)

¹⁴ Exceptionnellement, certaines écoles comme l'EEIGM ont plus de la moitié des diplômés qui travaillent à l'étranger.

Selon cette même enquête pour 2014, les quatre dernières écoles les moins bien notées par rapport à leur activité internationale sont l'EIDD, l'ESM, l'ESIPE et l'ENSIP. Les informations complémentaires concernant ces établissements nous permettent de vérifier les causes de ce mauvais classement :

Figure n° 6
Données détaillées sur l'activité internationale des écoles d'ingénieurs
les moins bien classées
 (Selon enquête de *L'Étudiant* 2014)

Données détaillées sur l'activité internationale	EIDD	ESM	ESIPE	ENSIP
Durée minimale à l'étranger	0 mois	0%	0%	0%
Etudiants étrangers	0%	4%	2%	5%
Campus à l'étranger	Non	Non	Non	Non
Etudiants ayant passé au moins un semestre à l'étranger	NC	0%	8%	16%
Elèves par accord de double diplôme international	Non Significatif	NS	NS	NS
Diplômés en poste à l'étranger	NC	3%	0%	4%

Les tendances observables parmi les quatre écoles en queue du peloton parlent par elles-mêmes :

- Aucun de ces établissements n'exige une durée minimale de formation à l'étranger et, comme on pouvait s'y attendre, aucun n'a de campus à l'étranger.
- Même s'ils enregistrent en moyenne 3% d'effectifs étrangers, ils sont loin de la moyenne de 25% affichée par les meilleurs établissements.
- Le pourcentage de 8% en moyenne d'étudiants ayant passé au moins un semestre à l'étranger reste excessivement bas comparé au pourcentage de 65% affiché par les écoles les mieux classées.
- Les élèves double-diplômés sont pratiquement inexistant.
- Certains établissements arrivent à avoir des diplômés en poste à l'étranger, mais les pourcentages de 3 ou 4% restent très en-dessous de la moyenne de 25% des quatre meilleurs classés.

3. LE BESOIN D'UNE ENQUÊTE CIRCONSTANCIÉE CONCERNANT L'ACTIVITÉ INTERNATIONALE EN MILIEU HISPANIQUE

L'analyse des indicateurs des deux enquêtes précédentes permet de constater que les activités internationales des écoles d'ingénieurs sont à l'origine de leur bon classement et, par conséquent, de l'amélioration de l'insertion professionnelle des diplômés.

Mais quelles sont exactement les activités internationales menées dans le cadre circonstancié des relations avec les pays hispanophones ? Quelle est l'influence des relations tissées avec le monde hispanique sur le classement des écoles ? Dans quelle mesure l'emploi de la langue espagnole assure un bon niveau d'insertion professionnelle ?

Rappelons que les deux enquêtes précédemment analysées abordent l'international sans tenir compte des exigences de plurilinguisme propres à ce contexte. Aucune allusion n'y est faite aux langues étrangères¹⁵. Dans le meilleur des cas, le seul indicateur pris en considération est celui de la langue anglaise (seulement dans le classement de *L'Étudiant*),

¹⁵ Langues étrangères au pluriel !...

présente sous la forme d'un « niveau d'anglais exigé » qui ne tient compte que des certifications externes aux écoles¹⁶.

Le flou occasionné par les deux enquêtes de référence par rapport à l'utilisation de l'espagnol dans les activités à l'international dans les écoles d'ingénieurs nous a conduit à mener une enquête adaptée qui puisse nous fournir des informations plus détaillées. Cette enquête spécifique, qui n'a pas été réalisée pour classer les écoles, visait à approfondir les renseignements déjà mis à disposition par les enquêtes de *l'Usine Nouvelle* et de *l'Étudiant*.

3.1. L'élaboration du questionnaire complémentaire et la justification du choix de l'enquête en ligne

La présente enquête se veut donc complémentaire des deux enquêtes déjà disponibles. Il ne s'agit pas d'une enquête de grande envergure comme les précédentes, car elle n'a porté que sur une trentaine d'établissements. Par contre, la complémentarité est basée sur un repérage des questions pertinentes par rapport aux variables qui nous intéressent et qui ne figuraient pas ou n'étaient pas suffisamment travaillées dans les deux enquêtes précédentes.

Afin d'éviter le risque de dispersion des données, nous avons écarté les questions ouvertes et nous avons opté pour la formulation de questions guidées parmi lesquelles l'enquêté doit choisir entre plusieurs options. Ces options ont fait l'objet d'une analyse préalable sur le double plan de leur pertinence et de leur faisabilité. En outre, elles sont toutes en lien direct avec les réalités propres aux écoles d'ingénieurs françaises.

Les vingt-trois questions qui composent le questionnaire (voir annexes n° 7, 8 et 9) ont été formulées à partir des indicateurs retenus. Chaque indicateur a permis de formuler une ou plusieurs questions qui ont été regroupées selon les trois critères précédemment explicités : *l'ouverture internationale*, *l'excellence internationale* et *le devenir des diplômés*.

Nous avons décidé de faire notre enquête en ligne ; ce choix obéit aux avantages mêmes de ce genre de sondage parmi lesquels nous pouvons citer :

- *La dématérialisation* : il n'est plus nécessaire d'utiliser du papier pour recueillir les données.
- *La suppression des intermédiaires* : le questionnaire est adressé directement aux personnes concernées et chacune répond au moment qui lui convient le mieux.
- *La portée* : elle permet d'interroger un échantillon de la population cible difficile à contacter par les moyens traditionnels.
- *La réduction des délais* : la collecte, la saisie et le traitement se font de manière plus rapide.
- *La suppression des erreurs* : le gestionnaire du sondage n'a pas à introduire manuellement des données et ceci lui permet de gagner en exactitude.
- *Le suivi* : Il est possible de contrôler le déroulement des réponses grâce au traitement automatique des données.
- *L'accès immédiat aux résultats* : ils peuvent être obtenus de façon immédiate une fois le sondage terminé.
- *L'analyse quantitative et qualitative* : le traitement des données peut se faire d'une manière simple ou plus complexe (tris, croisements, etc.).

¹⁶ Ces certifications sont généralement le *Test of English for International Communication* (TOEIC), le *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) ou le *First Certificate in English* (FCE).

Afin de pallier certains inconvénients liés à la modalité d'enquête en ligne, nous avons anticipé sur deux éventuelles faiblesses du dispositif :

- *L'absence de contact* : le répondant peut mal comprendre certaines questions. Pour éviter que les données soient inexploitable par la suite, nous avons veillé à ne pas construire des questions trop ouvertes. Ainsi, chaque question impliquait une réponse de la part de l'enquêté ; s'il n'était pas concerné par la question, il devait malgré tout cocher la case « NC ».
- *Le contrôle des retours* : une même personne pouvait être tentée de répondre plusieurs fois si cela n'était pas contrôlé. Pour l'empêcher, notre enquête a été nominative et l'identification de chaque établissement a été demandée. Les profils des répondants ont été faciles à contrôler puisque qu'il ne s'agissait pas d'un sondage ouvert, mais qu'il était destiné à un échantillon présélectionné d'établissements.

Le format du formulaire en ligne¹⁷, qui est aujourd'hui l'une des technologies les plus utilisées pour faire des enquêtes, convenait parfaitement pour la nôtre car la méthode a consisté à mettre le questionnaire à une adresse donnée¹⁸ et à solliciter le répondant en lui fournissant simplement le lien pour y accéder. La personne sollicitée devait donc recevoir un courriel lui proposant de participer à une enquête. Pour y parvenir, nous nous sommes procuré les coordonnées des différents responsables des établissements que nous avons par la suite contactés. Les personnes choisies devaient avoir le même profil de responsabilité et être responsables des études, de la formation, de l'enseignement ou de la pédagogie, afin d'obtenir des réponses émanant des collègues ayant à peu près le même type de poste à responsabilité dans les écoles.

3.2. Les hypothèses de départ

Cette nouvelle enquête nous permis d'obtenir des données supplémentaires afin de valider (ou d'invalider) un certain nombre d'hypothèses. Pour y parvenir, nous avons repris les trois critères retenus dans les deux enquêtes précédentes, à savoir, *l'ouverture internationale*, *l'excellence internationale* et *le devenir des diplômés*. Nous avons donc émis des hypothèses par rapport à ces trois critères.

3.2.1. Les hypothèses concernant l'ouverture internationale

Les établissements les mieux classés :

- a. ont des élèves qui ont effectué un séjour en milieu hispanique ;
- b. proposent des séjours académiques dans les pays hispanophones d'une durée relativement importante ;
- c. ont des élèves qui ont effectué un stage en milieu hispanique ;
- d. proposent des stages dans les pays hispanophones d'une durée relativement importante ;
- e. proposent des formations bi-diplômantes en milieu hispanique ;
- f. reçoivent des étudiants étrangers d'origine hispanique dans le cycle ingénieur ;
- g. ont des professeurs d'espagnol natifs dans le corps enseignant.

¹⁷ Nous avons configuré notre formulaire en utilisant *Google Drive*. Cet outil nous a servi à collecter les réponses reçues et nous a permis de les transférer dans une feuille de calcul ou de les stocker uniquement dans le formulaire. Cette dernière solution a facilité l'accès à un résumé des réponses sous forme de graphiques (camemberts, barres, etc.) très utiles pour illustrer visuellement les tendances observées lors du sondage.

¹⁸ Dans notre cas : https://docs.google.com/forms/d/1VJHR2Y-LPLKj_YZ623jjohvVL4MPqnmY9d_0tp9IRU/viewform

3.2.2. Les hypothèses concernant l'excellence internationale

Les établissements les mieux classés :

- a. ont des partenariats avec les principaux pays hispaniques ;
- b. participent dans des programmes ERASMUS avec l'Espagne ;
- c. ont adopté le système ECTS pour l'enseignement de l'espagnol.
- d. coopèrent dans des programmes ERASMUS MUNDUS avec des pays hispano-américains;
- e. ont un nombre important de partenariats avec des universités d'un pays hispanophone ;
- f. interviennent dans les programmes FITEC ;
- g. exigent un niveau de langue au moment du départ des étudiants vers une destination hispanique ;
- h. préparent les étudiants avant leur expatriation ;
- i. ont des étudiants ayant passé au moins un semestre en milieu hispanique ;
- j. ont des diplômés ayant obtenu un double diplôme suite à une formation longue dans un établissement hispanique.

3.2.3. Les hypothèses concernant le devenir des diplômés

Les établissements les mieux classés :

- a. ont des anciens en activité dans des pays hispanophones ;
- b. ont des anciens qui travaillent n'ont seulement en Espagne mais dans le monde hispano-américain ;
- c. ont des anciens qui travaillent dans des multinationales françaises présentes en milieu hispanique.

3.3. Détermination de la méthodologie de classement des écoles d'ingénieur selon leur activité internationale en milieu hispanique

Dans le but de déterminer une méthodologie adaptée à la nouvelle enquête, nous avons repris les trois critères expliqués dans les paragraphes précédents et nous avons adapté la liste des indicateurs en fonction des objectifs du nouveau sondage.

Pour cette étude, nous avons tenu compte pour le critère *ouverture internationale* de sept indicateurs :

- 1) Le pourcentage d'élèves-ingénieurs partis en milieu hispanique en séjour académique.
- 2) La durée des séjours académiques dans les pays hispanophones.
- 3) Le pourcentage d'élèves partis en milieu hispanique en stage.
- 4) La durée des stages dans les pays hispanophones.
- 5) La quantité de formations bi-diplômantes en milieu hispanique.
- 6) Le pourcentage d'étudiants étrangers d'origine hispanique dans le cycle ingénieur.
- 7) La présence de professeurs natifs d'espagnol dans le corps enseignant.

En ce qui concerne le critère *excellence internationale*, voici les dix indicateurs choisis :

- 1) Les pays hispaniques avec lesquels l'établissement a noué des partenariats.
- 2) La participation de l'établissement dans un programme ERASMUS concernant l'Espagne.

- 3) L'adoption du système ECTS¹⁹ pour l'enseignement de l'espagnol.
- 4) La participation de l'établissement dans un programme ERASMUS MUNDUS concernant les pays hispanophones.
- 5) Le nombre de partenariats avec des universités d'un pays hispanophone.
- 6) La participation de l'établissement à un programme FITEC.
- 7) Le niveau d'espagnol exigé pour le départ à destination d'un pays hispanophone.
- 8) L'existence de cours de préparation (linguistique et culturelle) à l'expatriation vers les pays hispaniques.
- 9) Le nombre total d'étudiants ayant passé au moins un semestre en milieu hispanique.
- 10) Le nombre de diplômés ayant obtenu un double diplôme suite à une formation longue d'au moins un an dans un établissement hispanique.

Pour ce qui est du critère *devenir des diplômés*, nous avons retenus trois indicateurs :

- 1) Le nombre d'anciens en activité dans un pays hispanophone.
- 2) Les zones géographiques hispaniques de prédilection des anciens en activité.
- 3) Le type d'entreprise hispanique où travaillent les anciens.

3.4. Le choix et la représentativité des établissements retenus pour l'enquête complémentaire

L'analyse des classements à l'international faite dans les points 1 et 2 de la présente étude nous a permis de faire un échantillonnage des écoles. Vu l'impossibilité d'enquêter sur les 160 écoles passées au banc d'essai dans les enquêtes déjà analysées, nous nous sommes basé sur les classements des premiers et des derniers établissements pour créer une nouvelle liste représentative de ces deux tendances, liste à laquelle nous avons rajouté des établissements classés dans une position intermédiaire dans les deux enquêtes de référence.

À partir de la fusion des échantillons issus des deux magazines, 51 établissements ont été initialement choisis ; 29 établissements ont accepté de collaborer pour que cette enquête voie le jour. Leur participation effective nous a permis de créer trois nouveaux groupes : un premier groupe composé de 13 établissements très bien classés dans les deux enquêtes de référence; un second groupe composé de 11 établissements très mal classés et un troisième groupe intermédiaire composé de 5 établissements figurant dans la moyenne des deux classements. Les figures n° 7, 8 et 9 permettent de visualiser la nouvelle répartition obtenue sur un total de 29 établissements participant à l'opération.

¹⁹ Le sigle ECTS est l'abréviation du terme anglais *European Credits Transfer System* ou système européen de transfert de crédits. Il s'agit d'un système de points développé par l'Union européenne et qui a pour but de faciliter la lecture et la comparaison des programmes d'études des différents pays européens.

Figure n° 7
Liste alphabétique des écoles d'ingénieurs
classées parmi les premières en fonction de leurs activités internationales
 (Selon enquêtes 2014 de *L'Usine Nouvelle* et de *L'Étudiant*)

GROUPE 1
Treize écoles d'ingénieurs classées parmi les premières en 2014 par rapport à leurs activités internationales
Ecole Centrale de Lille (ECL, Lille)
Ecole Centrale de Nantes (ECN, Nantes)
Ecole Centrale de Paris (ECP, Paris)
Ecole Européenne d'Ingénieurs en Génie des Matériaux (EEIGM, INP Lorraine, Nancy)
Ecole Nationale de l'Aviation Civile (ENAC, Toulouse)
Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers (ENSAM, ARTS ET METIERS PARIS TECH, Paris)
Ecole Nationale Supérieure des Arts et Industries Textiles (ENSAIT, Roubaix)
Ecole Nationale Supérieure des Mines de St-Etienne (ENSM, Saint-Etienne)
Ecole Supérieure d'Electricité (SUPELEC, Gif-sur-Yvette)
Ecole Supérieure des Technologies Industrielles Avancées (ESTIA, Bidart)
Institut Supérieur d'Electronique de Paris (ISEP, Paris)
Université de Technologie de Compiègne (UTC, Compiègne)
Université de Technologie de Troyes (UTT, Troyes)

Figure n° 8
Liste alphabétique des écoles d'ingénieurs
classées parmi les dernières en fonction de leurs activités internationales
 (Selon enquêtes 2014 de *L'Usine Nouvelle* et de *L'Étudiant*)

GROUPE 2
Onze écoles d'ingénieurs classées parmi les dernières en 2014 par rapport à leurs activités internationales
Ecole d'Ingénieurs en Agriculture (ESITPA, Mont-Saint-Aignan)
Ecole Nationale de Météorologie (ENM, Toulouse)
Ecole Nationale Supérieure de Géologie (ENSG, Nancy)
Ecole Nationale Supérieure d'Electricité et de Mécanique (ENSEM, Nancy)
Ecole Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques de Bordeaux (SCIENCES AGRO, Bordeaux)
Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs (ENSI, Poitiers)
Ecole Navale (EN, Brest)
Ecole Polytechnique de l'Université Blaise Pascal (POLYTECH, Clermont-Ferrand)
Ecole Polytechnique de l'Université de Nantes (POLYTECH, Nantes)
Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Recherche des Matériaux (ESIREM, Dijon)
Ecole Supérieure de Fonderie et de Forge (ESFF, Sèvres)

Figure n° 9
Liste alphabétique des écoles d'ingénieurs
classées en position médiane en fonction de leurs activités internationales
 (Selon enquêtes 2014 de *L'Usine Nouvelle* et de *L'Étudiant*)

GROUPE 3
Cinq écoles d'ingénieurs classées en position médiane en 2014 par rapport à leurs activités internationales
Ecole Européenne de Chimie, Polymères et Matériaux (ECPM, Strasbourg)
Ecole Nationale Supérieure d'Agronomie et des Industries Alimentaires (ENSAIA, Vandœuvre-lès-Nancy)
Ecole Nationale Supérieure de Chimie de Montpellier (ENSCM, Montpellier)
Ecole Nationale Supérieure des Mines d'Albi-Carmaux (MINES, Albi-Carmaux)
Institut Supérieur des Sciences Agronomiques, Agroalimentaires, Horticoles et du Paysage (AGROCAMPUS OUEST, Angers-Rennes)

3.5. L'administration de l'enquête complémentaire et l'analyse des résultats

Un questionnaire a été envoyé aux écoles de l'échantillon retenu (51 établissements) à partir du 10 avril 2014. Les informations communiquées par les établissements ont été vérifiées, actualisées et recoupées jusqu'au 26 septembre 2014. Les établissements ayant répondu étaient 29 au total, ce qui équivaut à un taux de réponse d'à peu près 57%. Voici l'analyse quantitative et qualitative des données recueillies.

3.5.1. L'analyse globale des résultats de l'enquête complémentaire

En ce qui concerne le critère *ouverture internationale* des écoles d'ingénieurs françaises, les indicateurs montrent les tendances suivantes (voir annexe n° 7) :

- 90% des établissements proposent aux étudiants des séjours académiques dans des pays hispanophones et 52% d'entre eux déclarent avoir jusqu'à 5% des effectifs concernés par ces séjours.
- Pour 66% des établissements, la durée minimale des séjours académiques dans un pays hispanophone se situe entre 4 et 6 mois.
- 90% des établissements proposent aux étudiants des stages dans des pays hispanophones et 52% des établissements disent que les étudiants concernés par ces stages peuvent atteindre jusqu'à 5% des effectifs.
- Pour 69% des établissements, la durée minimale des stages dans un pays hispanophone se situe entre 2 et 4 mois.
- Globalement, la moitié des établissements (45%) proposent des formations bi-diplômantes avec des partenaires hispaniques. Mais ces formations sont rares puisqu'il n'y a qu'une ou deux formations bi-diplômantes par établissement.
- 66% des établissements déclarent avoir des étudiants étrangers d'origine hispanique dans le cycle ingénieur. Ce public peut atteindre jusqu'à 5% des effectifs.
- 66% des établissements comptent des professeurs natifs d'espagnol dans leurs rangs.

L'analyse du critère *excellence internationale* des écoles d'ingénieurs françaises donne les résultats suivants (voir annexe n° 8) :

- L'immense majorité des établissements (90%) a établi des partenariats avec l'Espagne. Viennent ensuite certains pays d'Amérique : l'Argentine et le Chili (52%), le Mexique (38%) et la Colombie (31%).
- 90% des établissements participent à un programme ERASMUS avec l'Espagne et pour 69% d'entre eux, le système européen de transfert de crédits (ECTS) est appliqué pour l'apprentissage de l'espagnol.
- Mais les établissements sont moins nombreux (seulement 38%) à participer à un programme ERASMUS MUNDUS avec les autres pays hispanophones en dehors de l'Europe.
- 59% des établissements ne font pas partie des programmes internationaux « France Ingénieurs Technologie », mais ceux qui y participent semblent privilégier le programme ARFITEC avec l'Argentine (34%).
- Quant au nombre total de partenariats avec des universités des pays hispanophones, nombreux sont les établissements (66%) qui peuvent avoir jusqu'à 6 conventions de collaboration, la plupart avec un maximum de 3 partenariats.
- Les établissements exigent majoritairement (52%) un niveau B1 en espagnol au moment du départ à destination d'un pays hispanophone. Presque un tiers des établissements n'exige aucun niveau avant le départ.

- Le niveau linguistique et culturel avant le départ des étudiants ne semble pas être une préoccupation des établissements car ils sont 59% à ne pas proposer des séances de préparation à l'expatriation en milieu hispanique ?
- 48% des établissements ont des étudiants ayant passé au moins un semestre en milieu hispanique.
- Les établissements ne sont pas nombreux à avoir des diplômés ayant obtenu un double diplôme suite à une formation longue d'au moins un an dans un établissement hispanique. Seulement 21% d'entre eux peuvent déclarer jusqu'à un maximum de 10 étudiants se trouvant dans ce cas.

Finalement, par rapport au critère *devenir des diplômés*, l'enquête a révélé les orientations suivantes (voir annexe n° 9) :

- 52% des établissements ont des anciens actuellement en activité dans un pays hispanophone, mais leur nombre n'est pas très important : la plupart d'entre eux n'ont qu'entre 10 et 20 anciens élèves.
- Les zones géographiques choisies en priorité par ces anciens sont l'Espagne (52%) et l'Amérique du Sud (41%).
- 69% des établissements ne disposent pas d'information pour savoir si ces expatriés travaillent dans des entreprises locales ou dans des entreprises à capitaux français installées sur place.

3.5.2. L'analyse synthétique des résultats de l'enquête complémentaire concernant les établissements les mieux classés

Dans cette dernière étape de notre travail, nous allons nous centrer notre analyse sur les 13 établissements ayant répondu à notre enquête²⁰ et qui figuraient parmi les mieux classés des enquêtes de *L'Usine Nouvelle* et de *L'Étudiant* (voir groupe 1, page 13). Pour y parvenir, nous allons reprendre les trois mêmes critères retenus pour l'analyse globale des résultats. Ceux-ci seront exprimés en termes de tendances observables et mesurables à partir des données fournies par cette enquête complémentaire que nous synthétisons dans les trois figures qui suivent.

Figure n° 10
Résultats concernant les établissements les mieux classés dans
l'enquête complémentaire par rapport à leur ouverture internationale
 (Sondage réalisé en 2014 par l'auteur de cet article)

Critère : Ouverture internationale	
Indicateurs	Tendances majoritaires observées
1) Pourcentage d'élèves partis en milieu hispanique en séjour académique.	Entre 5 et 10%
2) Durée des séjours académiques dans les pays hispanophones.	4 mois
3) Pourcentage d'élèves partis en milieu hispanique en stage.	Entre 1 et 5%
4) Durée des stages dans les pays hispanophones.	4 mois
5) Quantité de formations bi-diplômantes en milieu hispanique.	3
6) Pourcentage d'étudiants étrangers d'origine hispanique dans le cycle ingénieur.	Entre 1 et 5%
7) Présence de professeurs natifs d'espagnol dans le corps enseignant.	Oui

²⁰ Pour rappel : ECL, ECN, ECP, EEIGM, ENAC, ENSAM, ENSAIT, ENSM, SUPELEC, ESTIA, ISEP, UTC et UTT.

Figure n° 12
Résultats concernant les établissements les mieux classés dans
l'enquête complémentaire par rapport l'excellence internationale
 (Sondage réalisé en 2014 par l'auteur de cet article)

Critère : Excellence internationale	
Indicateurs	Tendances majoritaires observées
1) Pays hispaniques avec lesquels l'établissement a noué des partenariats.	Arg., Chili, Espagne, Mex.
2) Participation de l'établissement dans un programme ERASMUS.	Oui
3) Adoption du système ECTS pour l'enseignement de l'espagnol.	Oui
4) Participation de l'établissement dans un programme ERASMUS MUNDUS.	Non
5) Nombre de partenariats avec des universités d'un pays hispanophone.	9
6) Participation de l'établissement dans un programme FITEC.	Oui
7) Niveau d'espagnol exigé pour le départ à destination d'un pays hispanophone.	B1
8) Existence de cours de préparation à l'expatriation vers les pays hispaniques.	Oui
9) Nombre total d'étudiants ayant passé au moins un semestre en milieu hispanique.	31
10) Nombre de diplômés ayant obtenu un double diplôme dans un établissement hispanique.	18

Figure n° 13
Résultats concernant les établissements les mieux classés dans
l'enquête complémentaire par rapport au devenir des diplômés
 (Sondage réalisé en 2014 par l'auteur de cet article)

Critère : Devenir des diplômés	
Indicateurs	Tendances majoritaires observées
1) Nombre d'anciens en activité dans un pays hispanophone.	15
2) Zones géographiques hispaniques de prédilection des anciens.	Espagne, Amérique du Sud
3) Type d'entreprise hispanique où travaillent les anciens.	Information non disponible

Nous constatons que l'analyse de ces trois dernières synthèses confirme l'ensemble des hypothèses exprimées initialement dans le point 3.2. Les établissements les mieux classés :

- ont des élèves ayant effectué un séjour en milieu hispanique ;
- proposent des séjours académiques dans les pays hispanophones d'une durée relativement importante ;
- ont des élèves ayant effectué un stage en milieu hispanique ;
- proposent des stages dans les pays hispanophones d'une durée relativement importante ;
- proposent des formations bi-diplômantes en milieu hispanique ;
- reçoivent des étudiants étrangers d'origine hispanique dans le cycle ingénieur ;
- ont des professeurs d'espagnol natifs dans le corps enseignant ;
- ont des partenariats avec les principaux pays hispaniques ;
- participent dans des programmes ERASMUS avec l'Espagne ;
- ont adopté le système ECTS pour l'enseignement de l'espagnol ;
- ont un nombre important de partenariats avec des universités d'un pays hispanophone ;
- interviennent dans les programmes FITEC ;
- exigent un niveau de langue au moment du départ des étudiants vers une destination hispanique ;
- préparent les étudiants avant leur expatriation ;
- ont des étudiants ayant passé au moins un semestre en milieu hispanique ;
- ont des diplômés ayant obtenu un double diplôme suite à une formation longue dans un établissement hispanique ;
- ont des anciens en activité dans des pays hispanophones.

Toutes les tendances indiquent que l'activité internationale en milieu hispanique est donc relativement importante dans les écoles d'ingénieurs françaises. Il faut cependant nuancer cette constatation générale car certaines idées initiales ne se sont pas vérifiées. Voici donc les hypothèses qui ont été infirmées :

- *Hypothèse 3.2.3.d* : Les établissements les mieux classés ne participent pas encore aux programmes ERASMUS MUNDUS avec des pays hispano-américains. Sans doute méconnaissent-ils ces programmes européens. L'éloignement géographique pourrait encore expliquer ce manque d'intérêt pour ces programmes d'échanges. Les vraies causes de ces tendances pourraient être connues au moyen d'une autre enquête.
- *Hypothèse 3.2.4.d* : Les établissements disent pour la plupart qu'ils ne disposent pas de renseignements sur les anciens travaillant dans des multinationales françaises présentes en milieu hispanique. En tout cas, les enquêtés consultés ont été peu nombreux à ratifier cette information. À notre connaissance, aucune étude sérieuse n'a jusqu'à présent traité ce sujet, ce qui ouvre la voie à une enquête supplémentaire.

4. CONCLUSIONS FINALES

Les enquêtes de *L'Usine Nouvelle* et de *L'Étudiant* ont montré l'importance de l'activité internationale des écoles d'ingénieurs dans les classements annuels de ce genre d'établissement. À partir des grandes tendances observées dans ces sondages, nous avons voulu connaître certains détails concernant cette activité en milieu hispanique. Une enquête complémentaire a donc été nécessaire pour y parvenir. Notre échantillon a été prélevé de manière raisonnée en suivant la méthode de sélection des populations spécifiques. Nous sommes conscients que notre étude se base sur un nombre relativement limité de données permettant de tirer toutes les informations complémentaires que nous cherchions. Pour cette raison, plutôt que de montrer la valeur probatoire des données recueillies, nous préférons considérer ces résultats comme des tendances seulement observables et vérifiables qui gagneraient à être analysées de façon plus approfondie dans des enquêtes ultérieures.

Nous avons tout d'abord annoncé clairement les idées que nous cherchions à confirmer pour arriver ensuite à faire une généralisation partielle mais représentative des tendances observées. De l'analyse des données recueillies se dégagent quelques lignes de force sur lesquelles on peut s'appuyer pour mieux comprendre les réalités examinées.

- *L'ouverture internationale* en milieu hispanique des écoles d'ingénieurs françaises existe non seulement vers l'Espagne mais aussi vers le monde hispano-américain, et elle se développe de manière plus ou moins rapide en fonction du projet de chaque établissement.
- *L'excellence internationale* est vérifiable dans les écoles d'ingénieurs qui proposent à leurs étudiants des séjours dans les pays hispanophones sous plusieurs formats. Si le programme ERASMUS (semestre pédagogique ou stage) est en principe le type d'échanges plébiscité, d'autres formes de partenariat voient le jour. Ainsi, les formations bi-diplômantes avec des institutions hispanophones sont de plus en plus envisagées par les équipes dirigeantes. Il peut s'agir d'une mesure stratégique pour ces établissements : non seulement ils préparent mieux les élèves à l'exercice du métier d'ingénieur (qui se fait progressivement dans des contextes moins locaux et plus globaux) mais ils ont accès à un vivier d'étudiants étrangers susceptibles d'intégrer leur formation diplômante, ce qui permet une percée internationale de l'offre de formation française en matière d'ingénierie. Cette politique de diversification

de l'offre de formation envers les pays hispaniques a des conséquences doublement positives pour la diversification des langues étrangères en tant qu'instruments de l'internationalisation. D'abord, dans les établissements français, l'exigence d'un niveau adapté de compétence en langue espagnole au moment du départ des étudiants français vers une destination hispanique développe l'apprentissage de cette langue (qui devient la langue vivante la plus sollicitée après l'anglais). Les écoles prennent conscience ainsi de l'importance qu'il y a à préparer les jeunes étudiants sur le plan de l'interculturalité en leur proposant des formations adaptées avant leur expatriation. Ensuite, la notion de réciprocité communément appliquée dans ce genre de dispositif permet de renforcer la langue française comme outil premier de formation pour les élèves-ingénieurs d'origine hispanique présents dans nos écoles. L'acquisition et le perfectionnement de la langue française sont un préalable à la réussite scolaire de ces élèves étrangers.

- En ce qui concerne le *devenir des diplômés*, nous constatons que les mesures prises par les établissements afin d'accroître leurs activités dans le monde hispanique contribuent à l'insertion professionnelle des diplômés des écoles d'ingénieurs françaises, qui commencent à être présents dans les pays hispanophones. Les transferts de technologie opérés par la France vers ces pays en développement à forte croissance laissent présager un avenir prometteur pour les ingénieurs français connaisseurs de la langue et des cultures hispaniques.

5. ANNEXES

Annexe n° 1
Classement global 2014 des dix premières écoles d'ingénieurs
 (Sur 130 établissements publics et privés)

Source : Enquête annuelle de *L'Usine Nouvelle*

Rang ▲	École ▼	Note globale ▼	Etudiants partis à l'étranger (%) ▼
1	Polytechnique	90,6	26,6
2	Grenoble INP	84,4	21,4
3	Centrale Paris	82,8	55,1
4	UTC	79,7	35,1
5	Isae	77,9	36,6
6	Insa Lyon	74,5	19,8
7	INP Toulouse	73,5	35,2
8	Mines ParisTech	71,5	57,6
9	Ecole des Ponts ParisTech	70,9	39,9
10	IPB	70,7	67,6

Annexe n° 2
Classement global 2014 des dix dernières écoles d'ingénieurs
 (Sur 130 établissements publics et privés)

Source : Enquête annuelle de *L'Usine Nouvelle*

Rang ▲	École ▼	Note globale ▼	Etudiants partis à l'étranger (%) ▼
121	Ensi Poitiers	34	14,5
122	Esilpa	33,5	13,8
123	Ipsa	32,4	50,2
124	ENSCMu	32,2	20,7
125	ENSCI	32	32,6
126	Polytech Clermont-Ferrand	30,2	4,3
127	Enib	30,1	8,8
128	Esix Normandie	29,8	6,8
129	ESFE	28,7	1,6
130	Escom	23,2	21,1

Annexe n° 3

Classement 2014 des dix premières écoles d'ingénieurs selon leur activité internationale
 (Sur 130 établissements publics et privés)

Source : Enquête annuelle de L'Usine Nouvelle

Rang sur International ▲	Rang général ▼	École ▼	Note sur International ▼	Nombre de partenariats à l'étranger ▼	Etudiants partis à l'étranger (%) ▼	Doubles diplômés à l'étranger (%) ▼
1	3	Centrale Paris	100	190	55,09	38,20
2	14	Isep	82,3	96	99,47	6,47
3	30	Estia	75,2	14	80,53	96,88
4	1	Polytechnique	75,1	178	26,59	26,56
5	16	Enac	74,4	46	59,41	47,56
6	2	Grenoble INP	68,6	183	21,44	9,24
7	4	UTC	67,5	153	35,05	6,28
8	12	Centrale Nantes	66,5	88	55,46	29,10
9	9	Ecole des Ponts ParisTech	62,5	70	39,88	50,55
10	11	Arts et Métiers ParisTech	62,3	148	23,47	29,13

Annexe n° 4

Classement 2014 des dix dernières écoles d'ingénieurs selon leur activité internationale
 (Sur 130 établissements publics et privés)

Source : Enquête annuelle de L'Usine Nouvelle

Rang sur International ▲	Rang général ▼	École ▼	Note sur International ▼	Nombre de partenariats à l'étranger ▼	Etudiants partis à l'étranger (%) ▼	Doubles diplômés à l'étranger (%) ▼
121	130	Escom	13,6	3	21,07	1,80
122	114	Polytech Nantes	13,5	5	10,51	0,36
123	116	ENSG	12,2	8	13,92	5,69
124	104	Ensem	11,7	12	13,35	2,91
125	62	Télécom Nancy	11,2	9	0,76	2,99
126	122	Esitpa	10,8	9	13,82	0
127	126	Polytech Clermont-Ferrand	10,4	3	4,30	3,47
128	121	Ensi Politecnico	10,3	5	14,51	0
129	108	Esipe	8,5	10	3,01	0
130	129	ESFF	2,1	0	1,64	0

Annexe n° 5
Classement 2014 des dix premières écoles d'ingénieurs selon leur activité internationale
(Sur 160 établissements publics et privés)
Source : Enquête annuelle de *L'Étudiant*

Écoles						Points
	5	4	3	2	1	
Ecole centrale - Paris	3	2	3	3	3	14
Ecole des ponts - Marne-la-vallée	3	3	3	3	2	14
EEIGM - INP Lorraine	3	3	2	3	3	14
UTT - Troyes	3	2	3	3	3	14
ENSAIT - Roubaix	3	2	2	3	3	13
ISAE - Toulouse	2	3	2	3	3	13
Supélec - Gif-sur-Yvette	3	2	3	2	3	13
Ecole centrale - Lille	2	2	3	3	2	12
Ecole centrale - Nantes	2	3	2	2	3	12
Ecole des mines - Saint-Etienne	2	3	2	3	2	12

Annexe n° 6

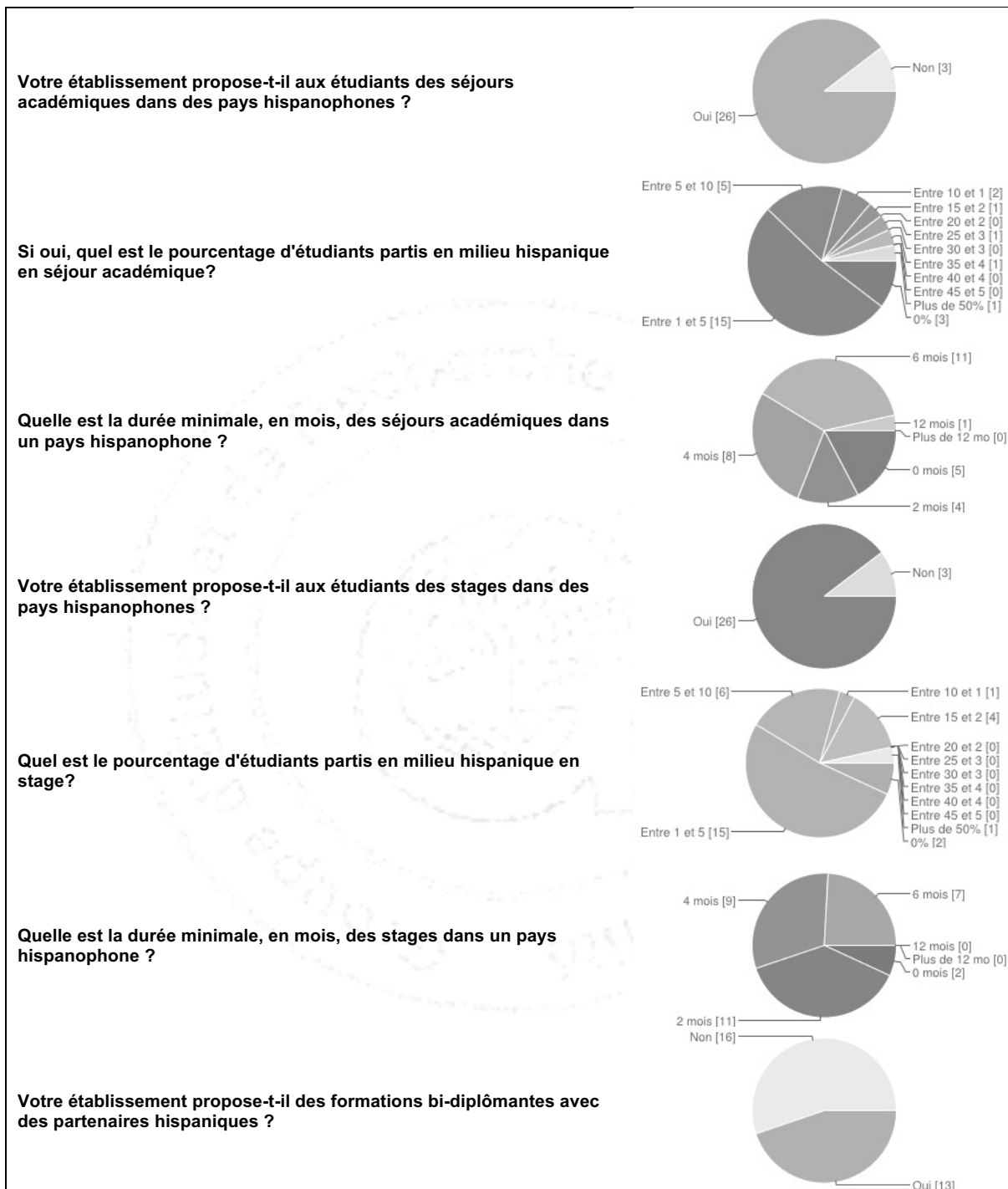
Classement 2014 des dix dernières écoles d'ingénieurs selon leur activité internationale
(Sur 160 établissements publics et privés)
Source : Enquête annuelle de *L'Étudiant*

Écoles						Points
	5	4	3	2	1	
ESIREM - Dijon	1	1	2	X	Ø	4
ISBS - Créteil	1	1	2	X	Ø	4
Bordeaux sciences agro	1	1	1	X	Ø	3
Ecole nationale de météorologie - Toulouse	1	1	1	X	Ø	3
Ecole navale - Brest	1	1	1	X	Ø	3
ENSCI - Limoges	1	1	1	X	Ø	3
ENSIP - Poitiers	1	1	1	X	Ø	3
ESIPE - Marne-la-Vallée	1	1	1	X	Ø	3
ESM - Saint-Cyr Coëtquidan	1	1	1	X	Ø	3
EIDD - Paris	X	X	1	X	Ø	1

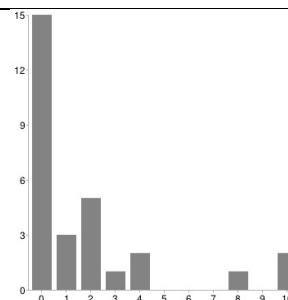
Annexe n° 7
L'ouverture internationale des écoles d'ingénieurs françaises

Source : Enquête personnelle

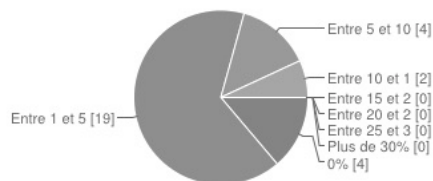
https://docs.google.com/forms/d/1VJHR2Y-LPLKj_YZ623jjohvVL4MPqnmY9d_0tp9IRU/viewform



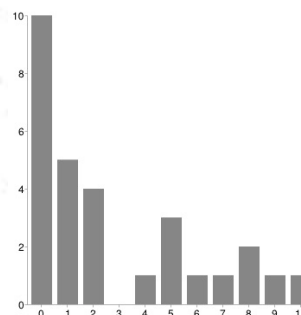
Combien de formations bi-diplômantes en milieu hispanique propose-t-il ?



Quel est le pourcentage d'étudiants étrangers d'origine hispanique dans le cycle ingénieur ?



Combien de professeurs natifs d'espagnol y a-t-il parmi le corps enseignant ?

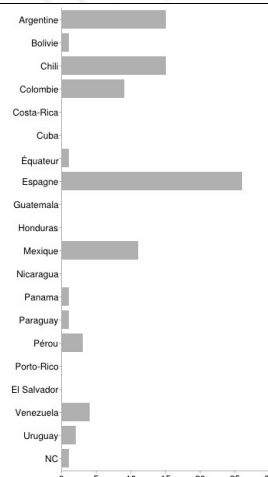


Annexe n° 8 L'excellence internationale des écoles d'ingénieurs françaises

Source : Enquête personnelle

(https://docs.google.com/forms/d/1VJHR2Y-LPLKj_YZ623jjohvVL4MPqnmY9d_0tp9IRU/viewform)

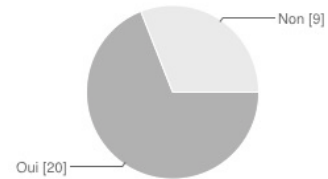
Avec quel(s) pays hispanique(s) votre établissement a-t-il établi des partenariats ?



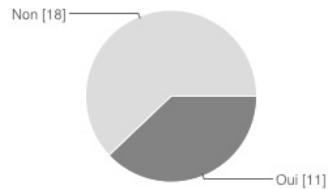
Votre établissement participe-t-il dans un programme ERASMUS avec l'Espagne ?



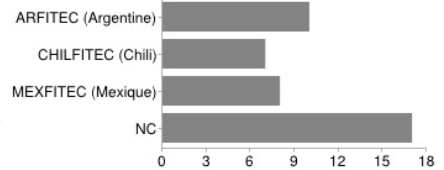
Le système européen de transfert de crédits (ECTS) est-il appliqué pour l'apprentissage de l'espagnol ?



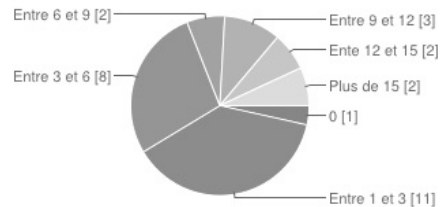
Votre établissement participe-t-il dans un programme ERASMUS MUNDUS avec les autres pays hispanophones ?



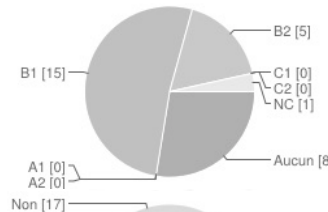
Si votre établissement fait partie des programmes internationaux « France Ingénieurs Technologie », indiquez le(s) quel(s) ?



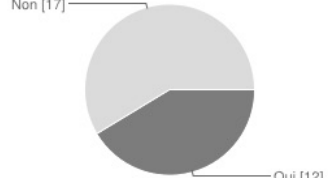
Quel est le nombre total de partenariats avec des universités des pays hispanophones ?



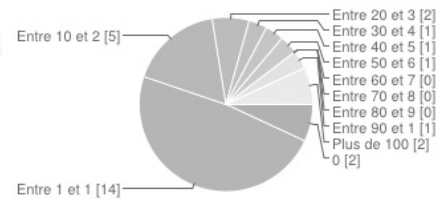
Quel est le niveau d'espagnol exigé au moment du départ à destination d'un pays hispanophone ?



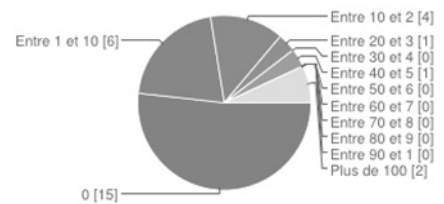
Votre établissement propose-t-il des séances de préparation (linguistique et culturelle) à l'expatriation en milieu hispanique ?



Quel est le nombre total d'étudiants ayant passé au moins un semestre en milieu hispanique ?



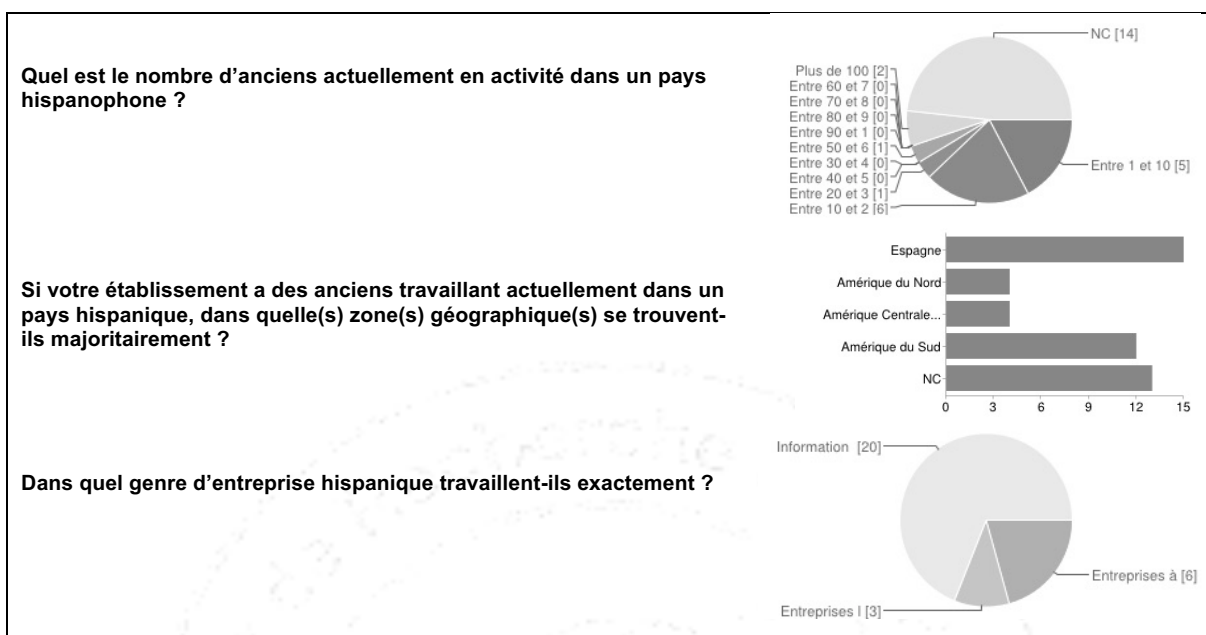
Quel est le nombre de diplômés ayant obtenu un double diplôme suite à une formation longue d'au moins un an dans un établissement hispanique ?



Annexe n° 9

Le devenir des diplômés des écoles d'ingénieurs françaises

Source : Enquête personnelle

https://docs.google.com/forms/d/1VJHR2Y-LPLKj_YZ623jjohvVL4MPqnmY9d_0tp9IRU/viewform

6. BIBLIOGRAPHIE

CTI, *Références et Orientations* (tome 1), Paris : Commission des Titres d'Ingénieur, version 2012-2015. En ligne : <http://fond-documentaire.cti-commission.fr/fr/fond_documentaire/document/6> (consulté le 11 mars 2014).

CTI, *Références et Orientations* (tome 2), Paris : Commission des Titres d'Ingénieur, version 2012-2015. En ligne : <http://fond-documentaire.cti-commission.fr/fr/fond_documentaire/document/10> (consulté le 11 mars 2014).

Enquête en ligne : *Classement des écoles d'ingénieur 2014*. <<http://www.letudiant.fr/etudes/etudes---palmares/ecoles-d-ingenieurs/palmares-des-ecoles-d-ingenieurs-faites-votre-classement-personnalise/palmares-des-ecoles-d-ingenieurs-notre-methodologie.html>>.

Enquête en ligne : *Le palmarès des écoles d'ingénieurs 2014*. <<http://www.usinenouvelle.com/classement-des-ecoles-d-ingenieurs>>.

Enquête en ligne : *L'activité internationale en milieu hispanique dans les écoles d'ingénieur françaises*. <https://docs.google.com/forms/d/1VJHR2Y-LPLKj_YZ623jjohvVL4MPqnmY9d_0tp9IRU/viewform>.

IESF, « Identifier les compétences d'ordre relationnel, sociétal, culturel, nécessaires à l'ingénieur pour assumer son rôle dans l'entreprise. Comment les acquérir ? », p. 17-27 in : *Actes du séminaire IESF-CGE-CTI*, Neuilly-sur-Seine : Comité Formation et Cours de l'IESF, 2013, (IESF Les Cahiers). En ligne : <http://www.iesf.fr/upload/pdf/cahier_16_seminaire_formation_v2.pdf> (consulté le 2 septembre 2014).

IESF, *23ème enquête d'IESF sur la situation socio-économique des ingénieurs au 31 décembre 2011*, Paris : Conseil National des Ingénieurs et Scientifiques de France, 2012, p. 102. En ligne : <http://www.iesf.fr/enquete/2012/rapport_2012.pdf> (consulté le 18 février 2014).

MAURY, C., *La formation des ingénieurs aujourd'hui : continuités, comparaisons, mutations*, Paris : CEFI, 2010, p. 27.

XII ENCUESTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA: “El español lengua de especialidad con fines profesionales”

Universidad de Alcalá

j.gomezdeenterria@uah.es

Resumen : El objetivo del profesor de español con fines profesionales no es describir la lengua que enseña, sino acercarla en toda su diversidad hasta los alumnos, familiarizándolos, gracias en particular a las nuevas tecnologías de la información, con una gran variedad de documentos auténticos. Es imprescindible hacer un análisis de necesidades, compilar un corpus textual representativo y homogéneo (pero abierto), analizarlo siguiendo los principios metodológicos de la lingüística de corpus, y finalmente organizar su tratamiento en clase en base a los criterios pragmáticos y comunicativos. Se presenta a continuación en este artículo una metodología para la compilación del corpus con fines didácticos, y sus objetivos generales y específicos. Finalmente se propone para la enseñanza una "metodología renovada cognitivo-accional" que supera al anterior enfoque comunicativo, basada en la resolución de problemas y orientada a la acción social en un entorno profesional.

Palabras clave: español de especialidad, lingüística de corpus, metodología cognitivo-accional, resolución de problemas.

Résumé : L'objectif du professeur d'espagnol sur objectifs spécifiques n'est pas de décrire la langue qu'il enseigne, mais de mettre ses étudiants en contact avec elle en les familiarisant, grâce en particulier aux nouvelles technologies de l'information, avec une grande variété de documents authentiques. Il est indispensable de faire une analyse des besoins, de réunir un corpus de textes représentatif et homogène (mais ouvert), de l'analyser en suivant les principes méthodologiques de la linguistique de corpus, et finalement d'organiser son traitement en classe sur la base de critères pragmatiques et communicatifs. On présente ensuite dans cet article une méthodologie pour la constitution du corpus à des fins didactiques, et ses objectifs généraux et spécifiques. Enfin, on propose pour l'enseignement une « méthodologie renouvelée cognitivo-actionnelle », qui dépasse l'approche communicative antérieure, basée sur la résolution de problèmes et centrée sur l'action sociale en contexte professionnel.

Mots-clés : espagnol de spécialité, linguistique de corpus, méthodologie cognitive et actionnelle, résolution de problèmes.

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua de especialidad debe situarse en el marco de la investigación en Lingüística Teórica y Aplicada que la sustenta, pero esta enseñanza también debe estar amparada por la Teoría Comunicativa de la Terminología (CABRÉ, 1999), desde la que se analizan y describen los lenguajes de especialidad. De tal manera que se valoren conjuntamente los avances metodológicos desarrollados en las últimas décadas para la enseñanza de las lenguas profesionales y la descripción más reciente de los lenguajes de especialidad.

Hoy la comunicación especializada se establece en contextos muy diversificados, al tiempo que se transmite por múltiples canales, lo que condiciona considerablemente la programación de los currícula para esta enseñanza. Paralelamente observamos también que el sector del aprendizaje de lenguas ofrece un rico elenco de programas con nuevos métodos para el desarrollo de estas enseñanzas en el momento actual. Pues ya es posible plantear la metodología desde situaciones, contextos y aplicaciones que vienen condicionadas por el ámbito o área temática de la comunicación especializada en la que necesariamente está inserto el aprendizaje.

Hay que valorar, pues, la importancia que adquieren las nuevas tecnologías, sobre todo la informática como vehículo transmisor de la nueva cultura del conocimiento y gestión de la información, dado que hoy puede ser accesible a cualquier ciudadano. Esto nos conduce en el entorno de la enseñanza de lenguas hacia el marco planteado por PUREN (2009) que ha sido desarrollado posteriormente por IGLESIAS-PHILIPOT (2011) y TANO (2011) bajo la denominación “compétence informationnelle” expresamente acuñada para la enseñanza del español lengua de especialidad.

Sin olvidar aquellos criterios básicos y fundamentales que guían el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua de especialidad cuando está estrechamente relacionado con aspectos tales como la delimitación del ámbito de especialidad, la demanda de los alumnos y la competencia lingüística meta que estos deben adquirir. Considerando también los rasgos peculiares de los ámbitos de especialidad con fines didácticos, porque es evidente que la lengua que nos proponemos enseñar posee características que son comunes a cualquier variedad de lengua, pero también presenta otras que son específicas, propias del ámbito de especialidad. Este es uno de los primeros escollos con los que tropieza el profesor de español cuando se propone programar estos aprendizajes, ante la enorme diversificación que se le ofrece para caracterizar dichas lenguas con fines didácticos. Se trata de construir un proceso en el que los alumnos estén comprometidos activamente en su aprendizaje que habrá sido concebido no sólo como un proceso de recepción, sino de comprensión y construcción, que se desenvuelve en una continua negociación con el sistema de objetivos y métodos.

2. NUEVO ENTORNO DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Hoy no podemos concebir la enseñanza del español con fines profesionales al margen de los contextos especializados, esto es, sin hacer una inmersión en el marco en el que se produce la comunicación de cada una de las lenguas de especialidad. Porque es evidente que existen múltiples factores de carácter sociológico que condicionan la comunicación especializada, de ahí que sea imprescindible considerar el nivel científico del texto, la formación del emisor, los conocimientos del área de especialidad que poseen los receptores y el medio o canal mediante el cual se transmite la comunicación. Una vez que hayan sido acotados todos estos parámetros, será necesario establecer una tipología de los textos científicos, técnicos y profesionales con los que se va a programar la enseñanza del español lengua de especialidad. Todo lo expuesto hasta aquí nos lleva a profundizar en el valor que hoy tienen las lenguas de especialidad como vehículo de transmisión del conocimiento especializado y la necesidad que tiene el profesor de esta materia para considerarlas como punto de partida en su proceso de formación.

2.1. Características más destacadas

Las lenguas de especialidad surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas por los hablantes para llevar a cabo la

transmisión de los conocimientos especializados (LERAT, 1995). No es fácil dar una definición de las lenguas de especialidad en el sentido más tradicional y categórico, antes bien conviene proponer una definición prototípica y flexible que pueda acoger dentro de ella a cada una de las peculiaridades que reúne la comunicación especializada (SCHIFKO, 2001).

Podemos afirmar que la mayoría de las lenguas de especialidad comparten características comunes, lingüísticas y funcionales, mediante las que conforman los rasgos por los que se diferencian de la lengua común y gracias a las que forman un conjunto con rasgos propios con los que se relacionan entre sí. Pero al mismo tiempo también presentan marcadas diferencias entre ellas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas, etc.), como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo: especialización, semi-divulgación, divulgación, etc. (CABRÉ, 1993). De ahí que puedan ser consideradas como “subconjuntos de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas” (CABRÉ y GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006). Esta definición es la que más se aproxima a los objetivos que se plantean aquí para el aprendizaje del español con fines profesionales, ya que atiende de una parte a los aspectos fundamentales de los lenguajes de especialidad en tanto que recursos lingüísticos y no lingüísticos, y de otra al contenido específico de cada ámbito o área temática. Sin olvidar al mismo tiempo la importancia que, en el proceso de aprendizaje, van a adquirir los contenidos gramaticales y discursivos y, como no, las condiciones de comunicación en las que se desarrollan las situaciones más o menos formalizadas de la práctica profesional. Es precisamente dentro del amplio marco que constituyen estas lenguas de especialidad donde se encuadran los vocabularios de la ciencia, de la técnica y de las profesiones.

Según KOCOUREK (1991), las lenguas de especialidad constituyen sistemas semióticos de especialidad diferentes de los sistemas de símbolos y poseen recursos propios, además de los recursos de la lengua común con los que estructuran su discurso. Estas comparten la diversificación cognitiva con el ámbito de especialidad en el que se sitúan, tienen un vocabulario específico, esto es la terminología, que les permite llevar a cabo la conceptualización de los aspectos más destacados del ámbito de especialidad, y poseen una fraseología y un discurso que le son propios, ya que junto con el vocabulario les sirven para designar el contenido específico y para poner en práctica la función comunicativa.

Pero no podemos olvidar que las lenguas de especialidad son subsidiarias de la lengua común con la que comparten rasgos de carácter estructural, tales como la morfología y la sintaxis, así como también los procedimientos para la formación del léxico. Sin embargo se diferencian de la lengua común porque poseen terminologías propias además de otros rasgos lingüísticos –fundamentalmente sintácticos y estilísticos– pragmáticos y funcionales que las caracterizan (CABRÉ, 1993).

Las lenguas de especialidad están condicionadas generalmente por el número restringido de hablantes que las emplean para llevar a cabo la comunicación en los ámbitos científicos y profesionales, pero también están supeditadas por las circunstancias específicas de la comunicación en que los hablantes (especialistas y profesionales) las ponen en práctica. El conjunto de rasgos lingüísticos más destacados que distinguen a las lenguas de especialidad de la lengua común son de carácter léxico, es decir, el vocabulario especializado y las unidades fraseológicas especializadas, sin olvidar las marcas discursivas de los textos especializados.

Es evidente que las lenguas de especialidad son patrimonio de los especialistas y profesionales que las emplean para poner en práctica la comunicación científica, tecnológica y profesional. Sin embargo hoy observamos que constantemente están sobrepasando los ámbitos de especialidad y llegan hasta cualquier ciudadano, insertándose incluso en la lengua común. Este fenómeno se produce gracias a la intensa labor de divulgación que ejercen continuamente los medios de comunicación. Así, es frecuente que los vocabularios especializados formen parte del discurso de la publicidad donde establecen con frecuencia relaciones interactivas de carácter bidireccional entre la lengua de especialidad y la lengua común (CORTELAZZO, 1994). Lo que nos demuestra lo difícil que es establecer los límites que existen entre lengua común y lengua de especialidad, especialmente en sectores en los que el marketing desempeña un papel fundamental, como los productos financieros, cosmética, nutrición, electrónica, automoción, etc. De esta manera el vocabulario especializado funciona en ámbitos lingüísticos que están inmersos en la lengua común, al tiempo que se aleja de otros más especializados para los que habían sido acuñados los nuevos términos de la ciencia y de la técnica (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 1998).

2.2. Los textos especializados

El profesor de español con fines profesionales sabe que su objetivo no es describir las lenguas de especialidad, ni siquiera el español lengua de especialidad, sino que su objetivo fundamental –al plantear el proceso de enseñanza– es acercar la lengua de especialidad meta hasta el aula. Sólo así podrá lograr que los alumnos sean capaces de gestionar y resolver las situaciones de comunicación profesional con un empleo adecuado de los discursos que son propios de cada situación comunicativa concreta. Porque es evidente que en cada una de las áreas temáticas de especialidad coexisten numerosos tipos de discursos especializados que unas veces se entrecruzan y otras permanecen independientes (MOIRAND, 1994).

El carácter especializado de un texto no viene dado únicamente por su temática sino por su condición cognitiva, ya que es fundamental la óptica desde la cual dicho texto ha sido conceptualizado, como prueban los numerosos y diversos niveles que podemos recoger sobre un tema concreto. Es por esto por lo que cualquier estudio o clasificación de los textos especializados debe partir necesariamente de criterios pragmáticos y criterios comunicativos. Así es fundamental crear un marco conceptual de referencia que resulte útil en el análisis, producción y gestión de los diferentes tipos de textos científicos y técnicos que puedan interactuar en la comunicación propia del área temática propuesta.

El texto especializado hace referencia al conocimiento que se hace patente a través de un objeto específico de estudio. Está ordenado lógicamente en el plano teórico y sujeto a conceptos, teorías e ideas y se muestra ante nosotros inserto en un sistema conceptual propio que se estructura como mapa o árbol de conceptos.

Cuando el discurso especializado sólo es accesible para los miembros de la comunidad científica estamos en el nivel textual más elevado de la especialización o superespecialización científica. Los textos aquí indicados están sujetos a unos patrones o normas internas de la propia especialidad que los hacen escasamente comprensibles para los hablantes ajenos al contexto científico en el que se producen. Su formato puede ser el de los artículos de investigación, resúmenes, ponencias, etc. Ahora bien los discursos especializados se pueden producir en muy diversos niveles que van desde los más elevados hasta la plena divulgación –cuando salen del ámbito de especialidad–, según sean los interlocutores: emisores y/o receptores que intervienen en la comunicación y además según la finalidad del mensaje.

En cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje de español con fines profesionales es imprescindible considerar la descripción, tipologización y estudio de los textos de especialidad con fines metodológicos, ya que en cada ámbito o área profesional el currículum siempre deberá estar enfocado hacia la inmersión del aprendiz en el metalenguaje propio de las actividades interprofesionales propuestas, de ahí que sea imprescindible por parte del profesor el conocimiento de los textos especializados.

Llegados a este punto es preciso tener en cuenta la importancia que adquieren en el proceso de enseñanza los documentos especializados, que el profesor debe acercar hasta el aula para que los alumnos realicen la inmersión en el área temática propuesta. Estos documentos auténticos, también denominados géneros textuales, pueden ser orales – documentos sonoros, grabaciones, etc.– o escritos –textos y documentos–. Con los diversos géneros textuales que se producen en el contexto profesional meta, es posible acceder a la función informativa, al tiempo que el alumno se familiariza con la variedad de géneros característicos de cada actividad profesional: contratos, pólizas, cartas, actas, informes, recibos, facturas, albaranes, etc. Es evidente que sólo así se puede acceder directamente desde el aula hasta los aspectos funcionales de la comunicación especializada, donde se constituye el coloquio profesional con el que se debe familiarizar el alumno. Además el empleo de estos documentos auténticos como soporte didáctico para la enseñanza de la lengua de especialidad favorece la funcionalidad imprescindible para el aprendizaje porque, sólo podremos lograr esa inmersión, mediante la realidad que los textos y documentos auténticos aportan al aula (KHAN, 1993).

Todos los textos propuestos para el aprendizaje serán necesariamente auténticos y procederán de las mismas fuentes documentales con las que el alumno debe familiarizarse para el desenvolvimiento de su actividad profesional. Únicamente será posible el empleo de textos adaptados o creados ex profeso en el caso de que se deban plantear ejemplos contextualizados de contenido lingüístico, con objetivos de aprendizaje concretos y puntuales muy bien indicados en el desarrollo de la programación. Sin embargo, incluso en el caso del aprendizaje de los elementos del sistema –contenidos gramaticales, léxicos o fonéticos– los textos manipulados o creados por el profesor deberán mantener la mayor semejanza posible con los textos auténticos, propios del ámbito de especialidad. Este mismo criterio será extensivo para la producción de textos y documentos que pueda realizar el alumno durante el proceso de aprendizaje.

La aproximación a los textos y géneros especializados, tanto en el aula como en la investigación puede abordarse desde diversos puntos de vista, de los que el lingüístico-textual; retórico; pragmático y sociocognitivo parecen los más interesantes

No podemos concluir estas notas sobre la importancia de los textos especializados en los procesos de aprendizaje de las lenguas profesionales, sin aludir a los repertorios lexicográficos especializados, porque los diccionarios son también un instrumento fundamental para el desarrollo de las tareas de enseñanza y aprendizaje en la actividad diaria del aula. Conviene recordar que el diccionario especializado contiene todos los términos específicos de cada ámbito temático determinado, ya que acoge un metalenguaje que, al margen de la totalidad de la lengua común, aporta al alumno el conjunto de la información descriptiva necesaria que éste debe poseer sobre cada uno de los términos de su ámbito de especialidad, proporcionándole al mismo tiempo una orientación de carácter formativo, muy útil en el aula

3. IMPORTANCIA DEL CORPUS TEXTUAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON FINES PROFESIONALES

La comunicación profesional y el discurso escrito son dos conceptos estrechamente relacionados. No cabe duda que las nuevas tecnologías de la información contribuyen poderosamente para que el papel tradicional que tenía desde antiguo asignada la comunicación escrita interprofesional hoy sea el núcleo duro de la comunicación, ya que en el momento actual nadie duda de que la gestión de la información en los ámbitos de trabajo es imposible concebirla sin ordenadores y sin Internet, desde donde la información llega hasta todos los usuarios de forma colectiva. Toda la información que se distribuye a modo de constelación hasta los últimos confines de la red, una vez elaborada, se transforma en conocimiento, después de que ha superado la primera fase conceptual. Es la sociedad de la información la que hoy hace posible que la comunicación profesional fluya a través de los recursos electrónicos que cualquier profesional debe dominar. Así, la sociedad de la información y su constante desarrollo tecnológico nos ofrece la posibilidad de programar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de especialidad mediante la compilación de corpórea textuales, cuya compilación puede estar formada tanto por discursos orales como escritos (ROCAMORA ABELLÁN, 1999).

El corpus textual acerca hasta el aula todas las “emisiones” que se han producido, o se producen, en determinados contextos de los ámbitos profesionales en los que se lleva a cabo la comunicación. Gracias a los avances tecnológicos de las últimas décadas es posible ampliar enormemente la extensión de la lengua que vamos a enseñar. Hoy ya es una realidad comprobar como los discursos de especialidad de los ámbitos económico, empresarial, tecnológico o de servicios se sitúan al alcance de la mano del profesor, permitiéndonos el acceso al discurso especializado de una manera efectiva. Además la potencia de los ordenadores actuales nos permite el procesamiento de grandes cantidades de texto, a las que aplicamos técnicas de análisis lingüístico con las que obtenemos los resultados que el profesor deberá transformar en objetivos al programar el aprendizaje de la lengua profesional en el aula.

Pero ¿cómo delimitar la lengua de especialidad de los textos con los que vamos a programar la enseñanza? Hoy el proceso encaminado a la adquisición de la lengua, que es propia de la comunicación especializada, se centra mayoritariamente en los ámbitos socioeconómicos, profesionales y tecnológicos, de ahí que deberá ser el profesor quien decida qué lengua ha de compilar (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2007). Esta será la lengua de especialidad propia de cada área temática, esto es, la que se requiere para cada contexto específico de la comunicación profesional meta, teniendo siempre presente que la función comunicativa constituye el principal objetivo del aprendizaje de las lenguas de especialidad. De ahí que la compilación de los textos propuestos deba ser planteada a partir de discursos —orales o escritos— que son propios del ámbito de especialidad meta, porque es a través de esos discursos, y solo con ellos, como se realiza la comunicación especializada en un contexto profesional real.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a plantear la realización de un análisis de necesidades centrado en el currículo de la lengua que debe aprender el alumno. Así, una vez establecidos cuáles van a ser los objetivos y contenidos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua de especialidad, será imprescindible recoger una muestra de lengua profesional lo más amplia posible, esto es, la compilación de un corpus textual entendido como un conjunto de textos lo más representativo posible. Éste se fundamentará en el uso de la lengua dentro de un contexto profesional real, (SAGER 1993), cuyo fin será su orientación hacia la investigación metodológica para la enseñanza del español lengua de especialidad. El corpus textual compilado con este fin tratará de reunir las características de

representatividad y homogeneidad, (SINCLAIR 1991), lo que nos permitirá hacer un análisis sistemático de grandes cantidades de texto de manera rápida y con absoluta fiabilidad. Suscribimos asimismo los principios metodológicos de la lingüística de corpus, cuyo marco de acción resulta muy útil para analizar y describir la lengua en uso y su variación.

Se trata, pues, de compilar córpora monolingües de texto escrito en español lengua de especialidad, con una manifiesta preferencia por los discursos originales, antes que las traducciones, dada la enorme ventaja que presentan los primeros frente a las segundas. Es evidente que los textos redactados originariamente en español nos permiten recoger el uso lingüístico sin que éste haya estado sometido a la influencia que ejerce sobre él la lengua fuente. Sin embargo, considerando la importancia que tiene la lengua inglesa en los ámbitos económico, empresarial y tecnológico valoraremos también la inclusión de textos traducidos, siempre que se trate de traducciones con un nivel aceptable de fiabilidad. Asimismo, valoraremos también la necesidad de incluir textos que no estén fragmentados ya que, de acuerdo con SINCLAIR (1991), es necesario compilar textos enteros porque sólo incluyendo todas y cada una de las partes de un texto lograremos un universo de muestreo uniforme. El corpus estará compuesto, pues, por textos digitalizados que, según la propuesta de CLEAR (1987), siempre podrá actualizarse con las aportaciones de nuevos textos que vienen a completar las parcelas que en posibles córpora sucesivos hayamos considerado incompletas, ya sea atendiendo al nivel de especialización de los textos, o a las diversas áreas del dominio que en él estaban representadas. Tratamos pues de compilar un corpus abierto o corpus monitor en el que podremos incorporar sucesivamente más textos, de tal manera que siempre se mantenga actualizado, pues cuanto mayor sea su volumen mayor será su representatividad PEARSON (1998). En el proceso de compilación del corpus textual es preciso no descuidar la valoración de los criterios mínimos definidos por SINCLAIR (1991) en cuanto a cantidad, calidad, simplicidad y documentación, revisando durante el transcurso de la compilación los resultados del análisis de los datos evaluados, de forma que puedan ser modificados o rectificadas algunos de los criterios de diseño que hemos establecido previamente.

De esta manera, estableceremos qué tipos de discursos se emplean en el ámbito profesional propuesto, haciendo para ello una primera aproximación a las tipologías textuales propias del ámbito de especialidad. Una vez conseguida esta tarea previa pasaremos a aplicar los principios teóricos que nos ofrece la lingüística de corpus actual, con el fin de poder compilar un corpus textual representativo del área temática acotada, que nos permita analizar los patrones y rasgos lingüísticos más relevantes que nos ofrece el tejido discursivo por nosotros compilado.

En definitiva, se trata de conseguir que los alumnos aprendan la comunicación profesional a través de textos reales y que sean capaces de adquirir los rasgos lingüísticos fundamentales y propios para que la comunicación en español no sólo sea fluida, sino que se optimice al máximo.

Teniendo siempre presente que la representatividad del corpus es prioritaria, sobre todo en lo que corresponde a la naturaleza de los textos en su nivel de especialización. Insistimos aquí en la conveniencia de incluir textos de nivel intermedio junto con otros del nivel bajo o de divulgación, cuando la enseñanza se sitúa en los estadios más bajos del aprendizaje. Sin olvidar que los textos del nivel más alto –los de la máxima especialización– sólo los emplearemos para los niveles superiores.

3.1. Metodología para la compilación del corpus con fines didácticos

Los datos lingüísticos en su conjunto tienen que ser sistematizados y ordenados según los criterios metodológicos que estarán explícitos en la programación. Una vez delimitada la naturaleza de las fuentes que constituyen el corpus de base, se procederá a la realización de un sistema de conceptos que sea capaz de proporcionarnos la red cognitiva del área temática propuesta. Gracias al mapa conceptual, elaborado previamente, contaremos ya con una guía para determinar los contenidos léxico-gramaticales y funcionales de la lengua de especialidad que deben aprender los alumnos. La importancia que puede llegar a adquirir la valoración y el conocimiento de las relaciones conceptuales es fundamental para hacer una mejor aproximación e interpretación de la combinatoria sintagmática que ofrecen los discursos de especialidad, así como también de su productividad en el aula como medio para la adquisición de las estructuras lingüísticas, CABRÉ y VIDAL (2004). Pero también podremos valorar otras prestaciones léxicas que nos facilita el mapa conceptual, tales como la organización de diversos campos semánticos y las relaciones jerárquicas y asociativas que estableceremos a partir de estos PAVEL (2003). Sin olvidar que una estructuración léxico-conceptual nos facilita las aplicaciones didácticas que vayamos a programar para el aprendizaje del vocabulario. Por ejemplo: la presencia de constelaciones léxicas a partir de la designación de un concepto o de un objeto determinado, nos proporcionan un compacto grupo de palabras –sustantivos y adjetivos– de gran versatilidad para la enseñanza-aprendizaje del sistema morfológico del español.

3.2. Objetivos generales y específicos para la compilación del corpus

Objetivos generales:

1. Revisión y recopilación de los textos y géneros de especialidad que son propios de la comunicación profesional del ámbito meta:
 - a. Comunicación interna
 - b. Comunicación externa
2. Tipologización de los textos de especialidad seleccionados.
3. Descripción de los rasgos lingüísticos, textuales y semánticos de los textos y géneros seleccionados –dentro del marco de la lingüística de corpus–.
4. Diseño del perfil de la competencia en lengua de especialidad que deben adquirir los alumnos.

Objetivos específicos:

- Criterios para la clasificación de los textos según una aproximación multiniveles:
 - a. Lingüística
 - b. Funcional
 - c. Comunicativa
- Estrategias necesarias para la fijación de los géneros discursivos.
- Delimitación de los rasgos caracterizadores del corpus textual compilado:
 - a. Lingüístico-textuales
 - b. Variación lingüística
 - c. Funcionales
- Valoración de los criterios que pueden ser evaluados a partir de los datos emergentes del corpus:
 - a. Textual
 - b. Funcional
 - c. Comunicativo
 - d. Situacional
- Diseño de actividades para el aprendizaje de la lengua de especialidad meta

Actividades:

1. Elección de los textos: tema, destinatarios, objetivos, etc.
 - a. Consulta de páginas de Internet –institucionales, académicas, empresariales, etc.,– como fuente de documentos auténticos.
 - b. Consulta de diccionarios especializados en la red.
2. Descripción de la tipología textual multiniveles.
3. Valoración de los criterios de representatividad y fiabilidad del corpus.
4. Demostración y manejo de las herramientas informáticas.
5. Análisis e interpretación de los datos lingüísticos obtenidos.
6. Análisis e interpretación de los datos lingüísticos marcados como necesarios para el logro de los resultados.
7. Selección del léxico propio del área temática meta.
8. Selección de la fraseología especializada del área temática meta.
9. Selección de los posibles casos de variedad denominativa.
10. Selección de los valores connotativos en cada contexto determinado.
11. Estudio de distintos usos de un mismo término en tipos de textos diferentes.
12. Estudio de las concordancias y colocaciones más frecuentes.
13. Estudio de los valores gramaticales y léxicos de cada parte del texto con su función discursiva.
14. Estudio de las estructuras gramaticales que constituyen el discurso de especialidad de los textos propuestos.
15. Estudio de los rasgos discursivos propios del área profesional.
16. Estudio de los diferentes géneros textuales.
17. Estudio de los conocimientos nocio-funcionales propios del área profesional.

Es importante señalar que los rasgos lingüísticos y gramaticales serán abordados desde dentro de cada uno de los discursos que constituyen el corpus textual compilado para la programación del curso. Considerando como tales: los articuladores lógicos, cronológicos y retóricos; las construcciones sintácticas; las organizaciones discursivas; la expresión de la comparación, la hipótesis, la consecuencia, etc.; la redacción de definiciones, deducciones, predicciones, etc.; la expresión de la opinión propia; la causa y la consecuencia, etc. En resumen, todas las virtualidades que ofrece la lengua de especialidad deberán ser enseñadas y aprendidas desde los textos auténticos, es decir, desde las situaciones comunicativas funcionales insertas en la realidad del ámbito de especialidad propuesto (KAHN, 1993).

A partir de los objetivos de aprendizaje programados, el profesor podrá acotar el desarrollo de las habilidades en lectura y escritura de los textos profesionales, esto es, de los textos de especialidad que el alumno debe comprender y ser capaz de elaborar. Estamos pues ante la base de lo que constituye hoy uno de los núcleos fundamentales para la formación de los estudiantes en español lengua de especialidad con fines profesionales. En este punto será imprescindible plantear los objetivos prioritarios para lograr la plena adquisición de la lengua de especialidad meta, ya que es esta adquisición la que servirá para facilitar a los aprendices su plena incorporación al mundo laboral, en donde alcanzarán la definitiva y efectiva asimilación a la comunidad discursiva profesional en la que van a integrarse profesionalmente.

4. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS CON FINES PROFESIONALES MEDIANTE LA METODOLOGÍA RENOVADA COGNITIVO-ACCIONAL

El profesor de español con fines profesionales debe que conocer los rasgos más destacados de los discursos de la comunicación especializada o profesional que va a enseñar a sus

alumnos, pero también tendrá que aplicar los conocimientos funcionales del ámbito de especialidad meta. Esto requiere el planteamiento de unos objetivos concretos que verificará mediante la información profesional y especializada que cada día le proporciona Internet con su continuo proceso de actualización.

Ya hemos visto como la irrupción de la informática, y más concretamente el uso del ordenador con su acceso a Internet, sin haber alterado la esencia misma del proceso de aprendizaje ha aportado enormes ventajas, como el acceso a la información y su gestión por parte no solo del profesor sino también del alumno. Esto es posible gracias a la facilidad de uso en términos de tiempo y lugar, sin olvidar la adaptación a los ritmos de estudio y el progreso de cada estudiante, cuando es capaz de ejercer un considerable control sobre el proceso de aprendizaje. Ahora bien, conviene señalar que el aporte que supone este nuevo implante de carácter tecnológico debe orientarlo el profesor para estimular las facultades cognitivas del alumno, comprometiéndolo activamente en su propio proceso de aprendizaje. El enfoque cognitivista de carácter accional para la enseñanza de las lenguas de especialidad ya desarrollado durante la última década entre otros por: MOURLHON-DALLIES (2008); PUREN (2009); IGLESIAS-PHILIPPOT (2011); etc., facilita los procedimientos necesarios para el procesamiento de la enseñanza y la interacción y gestión del aprendiz en un plano muy semejante al que va a encontrar éste en su futuro entorno profesional, superando de una manera global al anterior enfoque comunicativo.

También la tecnología orientada hacia la educación de carácter cognitivista ha transformado los procedimientos de aprendizaje en cuanto a los recursos y la interacción del alumno en dicho proceso. Los alumnos en este nuevo enfoque de carácter cognitivo-accional actúan desarrollando las destrezas lógicas que van encaminadas fundamentalmente hacia la resolución de problemas. Es por este cauce como el aprendiente desarrolla los modelos constructivistas que integra en la propia estructura mental, construyendo su propio proceso de aprendizaje al que incorpora experiencias, rutinas actitudinales, y conocimientos de carácter sociocultural, nocio-funcional y sistémico; en suma la resolución de todo tipo de problemas prácticos del desempeño profesional.

El papel del profesor se centrará, pues, en actuar como guía del alumno, facilitándole el material necesario y guiándolo de tal manera que sea capaz de alcanzar los objetivos propuestos, favoreciendo en todo momento la comprensión y el razonamiento que guíe todo el proceso de adquisición. Es aquí donde el aprendiz adopta el papel de usuario de una lengua en constante interacción con los agentes sociales que hacen posible la comunicación en el área temática meta. La metodología estará centrada en actividades ubicadas en la realidad profesional de tal manera que la gestión e interacción que el aprendiz desarrolle reproduzca lo más fielmente posible el mundo del trabajo.

5. CONCLUSIÓN

Para terminar solo nos queda insistir en la necesidad de que el profesor de español con fines profesionales tendrá que valorar el ámbito profesional meta y al mismo tiempo profundizará en el conocimiento del Español Lengua de Especialidad del ámbito o área temática correspondiente. Aplicando en el aula una metodología integradora, de tal manera que plantee todas las opciones posibles y utilice los recursos a su alcance, tanto humanos como materiales. Así logrará enmarcar la enseñanza de la lengua meta en un contexto globalizador que acoge los contenidos lingüísticos y los funcionales propios del ámbito profesional.

6. BIBLIOGRAFÍA

BALBONI, E. (2000). *Le microlingue scientifico professionali : natura e insegnamento*, Torino: UTET Libreria.

CABRÉ, M.Teresa (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Atàrtida-Empúries.

CABRÉ, M.Teresa (1999). *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

CABRÉ, M.Teresa y Vanessa VIDAL (2004). "La combinatoria léxica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para propósitos específicos". En: *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua; deseo y realidad*. Asele, 2004.

CABRÉ, M.Teresa y Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid, Gredos.

CALSAMIGLIA, Helena (ed.). (2000). "Decir la ciencia: las prácticas divulgativas en el punto de mira". *Discurso y sociedad* (Barcelona: Gedisa). 2 (2); 3-8.

CIAPUSCIO, Guiomar (2000). "Hacia un tipología del discurso especializado". *Discurso y sociedad* (Barcelona: Gedisa). 2 (2); 39-71.

CLEAR, Jeremy (1987). "Trawling the language: Monitor Corpora", en M. Snell-Hornby (ed.) *ZurILEX Proceedings*. Tübingen: Francke.

CORTELAZZO, Michele (1994). *Lingue speciali. La dimensione verticale*, Padova, Unipress.
LÓPEZ FERRERO, Carmen (2002). "Aproximación al análisis de los discursos profesionales (1)" en *Revista Signos*, 35(51-52), 195-215.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (ed.) (1998). *La enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2007). "La enseñanza del español con fines específicos" en M. Lacorte (coord.) *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco/Libros, S.L.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*, Cambridge : Cambridge University Press.

IGLESIAS-PHILIPPOT, Yannick (2011). «La compétence informationnelle en didactique des langues-cultures : le cas de l'espagnol de spécialité» IX Rencontre Internationale du GERES 2011). « Innovations didactiques dans l'enseignement apprentissage de l'espagnol de spécialité grâce aux ressources technologiques » *Les cahiers du GERES*, n° 4.

KHAN, Gisele (1993). "Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques" S. BARRUECO, L. SIERRA, E. HERNÁNDEZ (eds.) *Lenguas para Fines Específicos II. Investigación y enseñanza*. Alcalá de Henares: Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

KOCOUREK, R (1991). *La langue française de la technique et de la science* (2ª ed.). Wiesbaden, Oscar Brandstetter Verlag GMBH & CO. KG.

LERAT, Pierre (1997). *Las lenguas especializadas*, Barcelona, Ariel Lingüística.

MANGIANTE, J.M., PARPETTE, C. (2011). *Le Français sur objectif universitaire*, P.U.G.

MOIRAND, Sophie, Abdelmadjid ALI BOUACHA, Jean-Claude BEACCO, André COLLINOT (eds.) (1994). *Parcours linguistiques de discours spécialisés*. (Sciences pour la communication, 41.) Berne: Peter Lang.

MOURLHON-DALLIES, Florence (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.

PAVEL, Silvia (2003). "A fraseologia na lingua de especialidade. Metodología de registro nos vocabularios terminológicos". En: Enilde FAULSTICH e S. PEREIRA DE ABREU (org.) *Lingüística Aplicada à Terminologia e à Lexicologia*. Porto Alegre.

PEARSON, Jennifer (1998). *Terms in Context. Studies in Corpus Linguistics* Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

PUREN, Christian (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.

PUREN, Christian (2009). "Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle". *APLV-Langues Modernes.org* (février 2009) <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841> [2015-01-14].

ROCAMORA ABELLÁN, Rafael (1999). "Pasos para la creación y el uso de un corpus de inglés turístico" en *Cuadernos de turismo* 3, 127-139.

SAGER, Juan Carlos (1993). *Curso práctico sobre el procesamiento en terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

SINCLAIR, J. M. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.

SCHIFKO, Peter (2001). « ¿Existen las lenguas de especialidad ? » en BARGALLÓ, M., FORGAS, E., GARRIGA, C., RUBIO, A., SCHNITZER, J. (2001). *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili ; pp. 21-29.

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

SWALES, J.M. (2004). *Research genres : Explorations and Applications*, Cambridge : Cambridge University Press.

TANO, Marcelo (2011). "L'utilisation de plateformes en ligne dans l'enseignement apprentissage de l'Espagnol pour Objectifs Spécifiques" *Les cahiers du GERES*, n° 4.

XII RENCONTRE INTERNATIONALE DU GÉRES
Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité
« L'espagnol et le monde du travail »
Du 19 au 21 juin 2014
École Nationale d'Ingénieurs de Metz
France

Yannick IGLESIAS-PHILIPPOT : “La pédagogie de projet en langues au service de la professionnalisation à l’université”

Faculté d'Économie, Université de Montpellier 1
yannick.iglesias@gmail.com

Résumé : L'étude comparative des objectifs et des caractéristiques de la professionnalisation, de l'évolution de la didactique des langues-cultures et de la langue de spécialité met en évidence l'importance de l'acquisition d'une série de compétences à la fois individuelles et collectives. D'un point de vue didactique, la démarche projet en langue semble être l'un des principaux leviers de la professionnalisation, parce qu'elle développe chez les apprenants les compétences requises par le biais de l'action. Les trois axes privilégiés dans le cadre de cet article sont l'action collective, la réflexivité et la compétence informationnelle, car la formation à l'acquisition de ces trois compétences répond aux attentes et aux enjeux du monde professionnel actuel.

Mots-clés : espagnol de spécialité, démarche projet, action collective réflexivité; compétence informationnelle.

Resumen: El estudio comparativo de los objetivos y de las características de la profesionalización, de la evolución de la didáctica de las lenguas-culturas y de la lengua de especialidad pone de manifiesto la importancia de la adquisición de una serie de competencias, tanto individuales como colectivas. Desde un punto de vista didáctico, el enfoque orientado a la acción en lengua parece ser una de las principales vías para la profesionalización porque desarrolla en los aprendientes las competencias requeridas mediante la acción. Los tres ejes privilegiados en el marco de este artículo son la acción colectiva, la reflexividad y la competencia informacional porque la formación a la adquisición de estas tres competencias responde a las expectativas y a los retos del mundo profesional actual.

Palabras clave: español de especialidad, enfoque orientado a la acción, acción colectiva, reflexividad, competencia informacional.

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

L'appel à communication de la XIIème Rencontre Internationale du GERES à Metz (École Nationale d'Ingénieurs de Metz, 19-21 juin 2014) rappelle et souligne l'apport de la littérature sur le management d'entreprise pour la réflexion sur la didactique des langues, ainsi que l'homologie entre l'organisation entrepreneuriale et l'organisation de l'enseignement-apprentissage des langues²¹. Cette rencontre invitait les participants à réfléchir sur le rôle et le statut de l'espagnol à visée professionnelle dans le contexte actuel de professionnalisation.

²¹ <<http://www.geres-sup.com/rencontres-internationales/xiieme-rencontre-internationale-metz-2014/appel-a-communications/>>.

L'analyse de l'évolution du contexte de la situation professionnelle et de ses enjeux met en avant l'émergence d'une nouvelle conception de la notion de compétence, notion qu'il conviendra de définir.

En m'appuyant sur les travaux de RICHER (2014) et PUREN (2012) sur la perspective actionnelle et l'homologie entre l'entreprise apprenante et l'organisation de l'enseignement-apprentissage des langues, je proposerai des exemples concrets de la contribution de la formation en langue à la professionnalisation, notamment par le biais de la pédagogie de projet, en privilégiant trois axes : la réflexivité, l'action collective et la compétence informationnelle, et plus précisément la dimension collective de ces trois axes.

2. ÉVOLUTION DU CONTEXTE DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE. LES ENJEUX

Dans un contexte de professionnalisation, on observe l'émergence d'une nouvelle conception de la notion de compétence. En effet, pour faire face à la montée de la complexité, les organisations privées ou publiques (entreprises, administrations, etc.) évoluent pour mieux s'adapter aux nouveaux enjeux. Au cours de la seconde moitié du XXème siècle, on est passé d'un modèle taylorien de l'entreprise (prescription contraignante, procédure stricte) à un modèle où il devient nécessaire pour l'employé d'être capable d'aller au-delà du prescrit et de gérer l'inédit, l'aléatoire (prescription ouverte). La notion d'autonomie a évolué, et elle ne représente plus la clé assurée de la réussite, car elle est désormais associée à une autre notion, celle de responsabilité partagée. En outre, la dimension collective de la compétence en entreprise acquiert une importance capitale, tout comme l'articulation entre la compétence individuelle et collective. Comme le rappelle RICHER (2014 : 34-36), on est passé progressivement de la notion de métier à celle de qualification puis à l'émergence d'une nouvelle notion de compétence.

3. LA COMPÉTENCE, CLÉ DE LA PROFESSIONNALISATION

On parle de l'émergence d'une nouvelle conception de la compétence, car la compétence ne peut plus se réduire au classique découpage entre « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être ». Il faut plutôt comprendre la compétence comme une combinatoire, comme un processus de professionnalisation.

La bibliographie sur la définition de cette nouvelle conception de la compétence est abondante²², mais je trouve particulièrement intéressant de recouper la définition en huit points de la compétence en entreprise de LE BOTERF (2013: 51-125) avec celle de RICHER (2014: 36-40), qui reprend les propositions de LE BOTERF mais les applique à la didactique des langues pour ensuite proposer les huit traits définitoires de la compétence dans sa version humaniste, opposée à la version libérale qui correspond à une conception productiviste de la compétence²³.

L'intérêt de ce recouplement est de mettre en évidence l'homologie entre l'organisation entrepreneuriale et l'organisation de l'enseignement-apprentissage des langues, puisque la définition de la compétence en entreprise et celle de la version humaniste en didactique des

²² Références citées IGLESIAS-PHILIPPOT, 2013b: 86-92 ; 2013b: 86-92.

²³ Les huit traits définitoires de la compétence selon RICHER (2014: 36-40) sont les suivants : (1) compétence et action ; (2) compétence et performance ; (3) la compétence comme notion plurielle ; (4) compétence, autonomie et savoir relationnel ; (5) compétence et savoir mobiliser les ressources ; (6) dimension réflexive de la compétence ; (7) dimension collective de la compétence ; (8) deux conditions d'apparition de la compétence : vouloir-agir et pouvoir-agir.

langues reprennent les mêmes points. Citons comme exemples la dimension réflexive de la compétence, la dimension collective ou encore le savoir mobiliser les ressources. Comme le souligne RICHER, que ce soit dans le cadre de l'entreprise ou dans celui de l'enseignement-apprentissage des langues, l'action est le principe de cohérence de la compétence (RICHER, 2014 : 40).

4. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE ET LA DÉMARCHE PROJET AU SERVICE DE LA PROFESSIONNALISATION

PUREN (2012) rejoint RICHER lorsqu'il affirme que depuis la publication du *CECR (Cadre Européen Commun de Référence)* en 2001, nous sommes passés de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Il souligne l'homologie entre la situation d'apprentissage en classe, l'usage social et l'usage professionnel qui placent le projet (« à la fois projet d'apprentissage, projet social et projet professionnel ») au cœur du processus de professionnalisation.

Si, comme l'affirment PUREN et RICHER, l'action est le principe de cohérence de la compétence, le projet est la démarche la mieux adaptée aux exigences et aux objectifs de la compétence requise en entreprise, car elle développe chez les étudiants leurs capacités d'initiative, la recherche de solutions pertinentes, leur capacité à faire face à des situations inédites sans prescription établie, d'aller au-delà des consignes, bref, de ne pas être de simples exécutants mais de véritables acteurs de leur formation (des « acteurs sociaux »). De sorte qu'il y a adéquation entre formation et professionnalisation, puisque l'un des objectifs communs est le savoir-agir.

Sur la pédagogie de projet, on peut se reporter à PERRENOUD (1999) et REVERDY (2013), ces deux auteurs présentant de façon détaillée les objectifs et les caractéristiques de cette démarche qui développe chez les apprenants leur capacité à « problématiser, s'informer et se documenter, contrôler et critiquer, organiser et planifier, réaliser et contrôler, communiquer et rendre compte, etc. » (REVERDY, 2013 : 8).

Dans la pédagogie du projet, on retrouve les trois axes que mentionne Le Boterf dans son chapitre sur « La contribution de la formation à la professionnalisation » (LE BOTERF, 2013: 183-199). Pour lui, les trois axes de la formation au développement des compétences sont les suivants : l'axe de l'action (individuelle et collective) et de la réussite, l'axe des ressources (ou compétence informationnelle) et celui de la réflexivité.

J'ai choisi de traiter la dimension collective de ces trois axes de la compétence tout en ayant conscience de la difficulté voire de l'impossibilité à les dissocier tant ils sont enchevêtrés. Je ne vais pas proposer une liste d'activités ou de recettes pour développer ces compétences, mais présenter quelques exemples d'actions dans le cadre de projets qui vont permettre leur développement.

5. LA DIMENSION RÉFLEXIVE, L'ACTION COLLECTIVE ET LA COMPÉTENCE INFORMATIONNELLE

Pourquoi privilégier ces trois axes ? Il me semble que ces questions sont peu ou pas assez traitées en didactique des langues. Pourtant, l'apprentissage du travail collectif et collaboratif, la démarche participative et la coopération constituent quelques-uns des principaux atouts du présentiel. Par ailleurs, en règle générale, c'est la dimension individuelle

qui est valorisée dans l'enseignement-apprentissage ; il suffit pour cela de consulter les modalités de l'évaluation dans nos universités.

Or, comme cela a été souligné précédemment, le contexte de la situation professionnelle a évolué, et la dimension collective et coopérative se retrouve au centre du processus de professionnalisation. Par conséquent, je souhaite me centrer sur ce processus d'apprentissage collectif, c'est-à-dire réfléchir sur l'agir collectif, la manière d'agir et sur comment intégrer progressivement la coopération et l'action collective dans les différentes étapes du projet, l'objectif à atteindre progressivement étant d'amener les étudiants à prendre confiance dans l'action collective puisqu'elle est la clé de la professionnalisation.

Cela nous amène à nous poser deux questions :

- Comment procéder pour que les étudiants prennent confiance dans leur capacité à agir collectivement avec efficacité dans une situation professionnelle donnée ?
- Comment procéder pour que les étudiants soient capables d'élaborer des stratégies pour atteindre des objectifs précis, pouvoir les évaluer, tout en prenant de la distance quant aux stratégies qu'ils adoptent pour les expliciter, les verbaliser, et ainsi favoriser la conceptualisation et le transfert ?

6. LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION EN LANGUE À LA PROFESSIONNALISATION

Ces questions nous amènent à réfléchir sur la formation à l'agir collectif et au travail de réflexivité, notamment au moyen de la pédagogie de projet. Pour essayer d'y répondre, je vais présenter quelques actions possibles, sans donner d'exemples précis²⁴. Je rappellerai juste que dans la pédagogie de projet, les quatre principales étapes sont les suivantes : la conception, l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du projet.

6.1. Valorisation de l'action collective

L'objectif recherché est de faire en sorte que les étudiants puissent constater les résultats performants de l'action collective menée et qu'ils prennent confiance dans cette action collective, l'une des compétences recherchées dans la professionnalisation étant la gestion de la dimension collective en entreprise.

Dans la plupart des projets, il y a une phase de préparation individuelle en amont. Nous pouvons procéder de plusieurs façons en fonction du niveau de la formation²⁵. Dans une étape intermédiaire de réduction du guidage, on peut proposer aux étudiants une série de questions pour les aider à effectuer ces recherches préparatoires, questions qui peuvent correspondre à un document de référence, comme par exemple un document « d'expert » sur le thème traité, que l'on ne présente pas volontairement à ce stade-là du projet.

Dans l'étape suivante, on procède à la présentation et à la mise en commun des informations pour ensuite passer à l'élaboration collective d'une fiche de synthèse. C'est à ce niveau-là qu'il est intéressant de croiser la synthèse collective avec les documents d'experts, car les étudiants peuvent alors comparer les deux documents et vérifier s'il y a des divergences importantes. En général, comme j'ai pu le constater ces dernières années, la mise en commun permet de dresser un tableau complet du thème traité, et le constat qui

²⁴ J'ai déjà présenté plusieurs exemples de projets dans des publications antérieures en précisant l'évolution de L1 au M2PRO (voir les quatre niveaux de la formation à la compétence informationnelle (IGLESIAS-PHILIPPOT, 2012).

²⁵ Exemple sur la réduction du guidage dans IGLESIAS-PHILIPPOT, 2013a.

peut alors être fait d'une part souligne les déficiences des préparations individuelles – qui sont souvent incomplètes ou partielles – et d'autre part génère de la confiance dans l'efficacité de l'action du groupe.

6. 2. Dimension collective de la formation à la compétence informationnelle

J'ai présenté de façon détaillée dans les *Cahiers du GERES* (IGLESIAS-PHILIPPOT, 2012) le cursus que j'ai mis en place en espagnol sur la maîtrise de l'acquisition de l'information. Cette formation contribue à lutter contre ce que certains appellent « l'infobésité » (UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, 2008 : 13) ou encore le « harcèlement textuel » (LE BOTERF, 2013 : 239). PUREN (2009b : 2) cite la définition du concept de « maîtrise de l'information » tel qu'il est proposé dans un rapport de l'UNESCO (FORREST WOODY HORTON 2008) :

[Ce concept] désigne l'ensemble de capacités, attitudes et connaissances nécessaires pour savoir quand le règlement d'un problème ou la prise d'une décision nécessite de l'information, comment exprimer cette information en mots et expressions qui permettent la recherche, puis chercher et extraire efficacement cette information, l'interpréter, la comprendre, l'organiser, évaluer sa crédibilité et son authenticité, déterminer sa pertinence, la communiquer à autrui si nécessaire et, enfin, l'utiliser pour atteindre le but fondamental recherché ; la maîtrise de l'information est étroitement liée à l'aptitude à apprendre à apprendre et à la réflexion critique, qui peuvent toutes deux constituer des objectifs officiels et formels de l'éducation mais, trop souvent, ne sont pas intégrées aux programmes d'enseignement et plans de cours en tant que résultats d'apprentissage distincts pouvant être enseignés et appris ; la maîtrise de l'information est parfois aussi appelée « compétence en information » (information competency) ou « pratique de l'information » (information fluency) ou autrement encore, selon les pays, les cultures ou les langues. (PUREN, 2009b : 2)

Plusieurs compétences sont mobilisées pour atteindre l'objectif de réussite mentionné par l'Université de Montréal. À ce sujet, PUREN (2009b : 4) reproduit le tableau du rapport de l'UNESCO dans lequel sont déclinées les différentes compétences du « cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information » (FORREST WOODY HORTON 2008 : 65-66, PUREN 2009b : 4) :

- 1. Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.*
- 2. Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.*
- 3. Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.*
- 4. Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.*
- 5. Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).*
- 6. Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.*
- 7. Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.*
- 8. Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.*

9. *Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.*
10. *Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.*
11. *Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.*

Par conséquent, dans cette formation à la gestion de l'information, l'objectif pour les étudiants est d'être capable de sélectionner des informations pertinentes dans le cadre d'un projet, ce qui implique de savoir identifier la source d'une information, sa fiabilité, son contexte et sa nature. Ils sont aussi amenés à croiser les informations et à déterminer celles qu'ils doivent conserver et comment les conserver. Cette formation présente deux dimensions, individuelle et collective, et elle s'accompagne d'un questionnement constant ou retour sur action qui correspond à la dimension réflexive.

Cette formation des étudiants sur quatre ou cinq ans suppose un entraînement par étapes successives, avec des ratés et des échecs. Le rôle de l'enseignant est de leur faire prendre conscience des insuffisances et de la superficialité de leurs recherches initiales (informations présentées souvent incomplètes et recours systématique à Wikipédia en début de formation), et de les accompagner dans un travail de sélection plus approfondi et rigoureux, en présentant, par exemple, des supports qui vont enrichir et élargir le thème ou la problématique²⁶. Cet exercice constitue aussi une évaluation continue de leur prestation (limites, insuffisances) au cours de laquelle les étudiants procèdent à une explicitation (ce qui renvoie à la dimension réflexive).

Comme le montre cet exemple, les trois dimensions citées (action collective, réflexivité et ressources) sont constamment liées, ce qui illustre ce que nous disions précédemment au sujet de la combinaison des compétences (la difficulté voire l'impossibilité de les dissocier tant elles sont enchevêtrées).

6.3. La négociation de la feuille de route

La négociation est par définition collective. Il est possible de négocier la marche à suivre au cours du projet, car il y a différentes façons de traiter une question et de procéder. On peut proposer aux étudiants un guidage pour traiter une question, et leur demander ensuite s'ils sont d'accord sur la démarche proposée ou s'ils pensent que l'on devrait aborder le sujet différemment. Les propositions sont entendues, débattues, analysées, puis nous élaborons ensemble si nécessaire une nouvelle « feuille de route ». Toutes les étapes sont progressivement négociées : comment traiter la question, quels points aborder, différents plans possibles, quelle méthode adopter, comment évaluer²⁷.

6.4. La négociation de la synthèse finale

Nous abordons ici un autre exemple de la négociation, celui de la synthèse finale. Il s'agit d'une étape très importante du projet, qui exige de la part des étudiants une réflexion approfondie sur la méthodologie car ils doivent essayer de répondre à plusieurs questions : Comment présenter le thème ou le cas à traiter ? Comment le résumer ? Que sélectionner ? Sous quelle forme (tableau, fiche, liste de questions, etc.) ? Comment formuler, rédiger ? Les étudiants doivent bien comprendre les arguments des uns et des autres et être capables de les reformuler, ce qui implique un choix rigoureux dans la formulation. C'est aussi le constat

²⁶ Voir des exemples d'applications pratiques dans IGLESIAS-PHILIPPOT, 2013a.

²⁷ Par exemple, négociation du guidage et de la synthèse finale, IGLESIAS-PHILIPPOT, 2003a.

des réponses multiples puisqu'il est possible de résumer de plusieurs façons. Le groupe-classe doit par conséquent débattre de l'efficacité et de la pertinence de chacune d'entre elles.

Le travail au niveau de la formulation est minutieux. Il est impossible de reprendre dans leur intégralité les arguments développés par les étudiants (que ce soit pour les étudiants ou l'enseignant). Il faut les résumer et il convient d'insister sur ce point car il contribue à l'élaboration d'une langue commune au groupe-classe. Au final, cette synthèse sert de support aux étudiants pour traiter la question et elle présente la particularité d'être établie collectivement. Ce n'est plus la fiche du manuel ou celle de l'enseignant, mais un document authentique créé et validé par une équipe, ce qui revient à mettre jeu la responsabilité partagée.

6.5. Évaluation collective

L'objectif à atteindre est de mettre en place progressivement une évaluation collective des projets. Voici quelques exemples qui correspondent à différentes étapes de la formation à l'évaluation collective.

Sur un thème donné, il est possible d'organiser des mini-séminaires, comme avec de jeunes doctorants, débouchant sur une évaluation finale des interventions²⁸. Au préalable, il est nécessaire de définir les objectifs ainsi que les critères d'évaluation. Cette phase d'explicitation collective aboutit à l'élaboration de référentiels communs pour l'évaluation des interventions. L'équipe – le groupe-classe qui inclut la totalité des étudiants et l'enseignant – est amenée à procéder à l'évaluation des fiches de synthèse avec, dans un premier temps, l'évaluation des fiches elles-mêmes et ensuite celle de leur processus d'élaboration. Il s'agit de vérifier systématiquement la validité de ces synthèses, donc de vérifier si elles reprennent la totalité des éléments pertinents relevés au cours des phases précédentes de présentation et de réalisation du projet. À terme, l'objectif est l'évaluation du projet dans son ensemble (conception, élaboration, réalisation et évaluation), ce qui est mis en place progressivement du L1 (Licence 1^{ère} année) au Master Professionnel 2^{ème} année²⁹.

Les différentes tâches ou missions présentées ci-dessus font toutes appel à plusieurs compétences à la fois, et il est important de noter qu'il s'agit bien d'une combinatoire. En outre, la formation au travail collectif, à la réflexivité et à la compétence informationnelle est progressive (par étapes, niveaux ou paliers). Il s'agit plutôt de proposer les lignes directrices qui orientent la démarche de projet. Tous ces exemples ont un point commun, qui est de souligner l'importance de la coopération.

Au sein du groupe-classe, il est pour cela capital d'arriver progressivement à construire une langue commune (exemple des synthèses élaborées collectivement), à élaborer des référentiels communs (au cours de l'évaluation) ; de veiller à la qualité de la communication, de l'écoute, des échanges ; de favoriser l'ouverture vers d'autres domaines (domaine de spécialité, langues et cultures, etc.) ; de mettre en place l'apprentissage du travail en réseau (co-investissement, responsabilité partagée, démarche participative) en synchronisant les différentes étapes du projet et leur déroulement (ce qui implique pour l'enseignant de savoir intervenir au bon moment), tout en pratiquant la concertation (négociation).

Cela ne peut se faire que si l'on arrive à créer un climat propice à un travail collectif basé entre autres sur le respect mutuel, le savoir relationnel, la confiance, la conduite et la gestion

²⁸ Voir les exemples sur le thème de La Monnaie (La crise en Argentine, La dollarisation en Équateur) dans IGLESIAS-PHILIPPOT, 2013a (51-57) et 2012 (19-20).

²⁹ IGLESIAS-PHILIPPOT, 2011.

des situations conflictuelles. La solidarité et la convivialité ne sont pas de vains mots : je constate chaque année qu'il se crée au fil des semaines un vrai travail d'équipe entre les étudiants qui bien souvent ne se côtoient qu'en espagnol (il n'existe en effet qu'une seule série en espagnol pour chaque niveau et pour tous les parcours).

7. CONCLUSION

Je suis partie de l'évolution du contexte de la situation professionnelle et de l'émergence de la perspective actionnelle en didactique des langues pour souligner l'importance de l'action, du « savoir-agir ». L'action est au cœur de la pédagogie de projet. Puren parle à ce sujet d'« adéquation » entre la situation d'usage et la situation d'apprentissage.

Il existe plusieurs dimensions dans le projet, mais j'ai choisi de mettre en avant l'action collective, la réflexivité et la compétence informationnelle parce qu'elles représentent trois axes vecteurs de la formation à la professionnalisation. J'ai insisté sur la notion de processus d'apprentissage, de progressivité, d'étapes, et j'ai proposé quelques exemples pour illustrer l'application de cette progressivité (dans l'action collective, l'évaluation, la négociation) tout en soulignant la notion de compétence comme une combinatoire, un processus.

Dans un article de 2011 (IGLESIAS-PHILIPPOT, 2011), j'ai présenté le cycle d'acquisition de la maîtrise de l'information intégré au parcours d'espagnol en Économie (Licence et Master). J'ai par la suite élargi cette formation en passant progressivement de la formation à la compétence informationnelle à la formation à la professionnalisation, car la formation à la compétence informationnelle n'est en fait que l'une des trois principales dimensions de la professionnalisation (compétence informationnelle, action collective et réflexivité). La formation méthodologique intégrée dans le cursus en langues est un outil au service de la professionnalisation.

Concernant l'avenir des langues de spécialité, et tout précisément l'espagnol (qui est parfois menacé par le « tout anglais »), je pense qu'il est important de faire connaître le travail réalisé en langue et d'essayer ainsi d'impliquer d'autres collègues, ainsi que de créer des ponts avec l'entreprise en mettant en avant les compétences mobilisées en langue de spécialité (dimension réflexive, action collective et compétence informationnelle).

Il serait souhaitable de développer les échanges et la collaboration entre les universités, les entreprises, les organismes de formation continue, les collectifs d'étudiants et autres, pour réfléchir ensemble sur le rôle des langues de spécialité ou à visée professionnelle dans la professionnalisation, et pour définir ensemble des modes de validation de ces compétences.

8. BIBLIOGRAPHIE

BOURDONCLE, R. & LESSARD, C. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, n°139, avril-mai-juin, p. 131-154. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF139_10.pdf> (consulté le 6 septembre 2014).

CARTAPANIS, A. (2008). « La professionnalisation de l'Université : sortir des faux-semblants... » (n.p.). En ligne : <<http://www.journeeseconomie.org/afse/index.php?post/2008/10/07/La-professionnalisation-de-lUniversite-%3A-sortir-des-faux-semblants>> (consulté le 6 septembre 2014).

COMPÉTENCES TRANSVERSALES, *Programme de formation de l'école québécoise*, chapitre 3. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf> (consulté le 6 septembre 2014).

- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques. En ligne : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf> (consulté le 6 septembre 2014).
- GAYRAUD, I., SIMON-ZARCA, G. & SOLDANO, C. (2011). *Université : les défis de la professionnalisation*. Marseille : CÉREQ. En ligne : <<http://www.cereq.fr/index.php/publications/Nef/Universite-les-defis-de-la-professionnalisation>> (consulté le 6 septembre 2014).
- HORTON F.W. Jr. (2008). *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris : UNESCO. En ligne : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>> (consulté le 6 septembre 2014).
- IGLESIAS-PHILIPPOT Y. (2013a). « L'éthique dans l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité : le cas de l'espagnol en Économie », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXII n° 2, p. 82-103. En ligne : <<http://apliut.revues.org/3782>> (consulté le 6 septembre 2014).
- IGLESIAS-PHILIPPOT Y. (2013b). « Transversalité et homologie entre l'organisation apprenante et l'enseignement-apprentissage des langues », *EDL (Études en Didactique des Langues) n° 21, Transversalités en didactique des langues*, LAIRDIL, Université de Toulouse III.
- IGLESIAS-PHILIPPOT Y. (2012). « La compétence informationnelle en didactique des langues-cultures : le cas de l'espagnol de spécialité », *Cahiers du GERES*, n° 4, Actes des IXèmes Rencontres Internationales du GERES de Grenoble, 16 et 17 juin 2011, p. 1-31. En ligne : <<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-4/2eme-article/>> (consulté le 6 septembre 2014).
- IGLESIAS-PHILIPPOT Y. (2011). « Autonomie et guidage dans la mise en œuvre d'un apprentissage par les tâches en espagnol de spécialité », *Cahiers du GERES*, n° 3, Actes des VIIIèmes Rencontres du GERES de Bordeaux, 18 et 19 juin 2009, p. 1-11. En ligne : <<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-3/2eme-article/>> (consulté le 6 septembre 2014).
- LE BOTERF G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*. Paris : Eyrolles, 301p.
- PERRENOUD, P. (1999). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? ». En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html> (consulté le 6 septembre 2014).
- PUREN C. (2012). « Langues sur objectifs spécifiques : entre l'approche communicative et la perspective actionnelle du CECRL, quelles évolutions didactiques et quels changements pratiques ? ». Reprise, sous forme d'un diaporama sonorisé, de la conférence faite à l'Universidade do Minho (Braga, Portugal) le 28 avril 2012, dans le cadre du séminaire « Five years of Bologna. Upgrading or downsizing multilingualism? ». En ligne : <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012g/>> (consulté le 6 septembre 2014).
- PUREN, C. (2011a). « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XX, n° 1, p. 11-24. En ligne : <<http://apliut.revues.org/3119>> (consulté le 6 septembre 2014).
- PUREN, C. (2009a). « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », p. 1-31. En ligne : <<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>> (consulté le 6 septembre 2014).
- PUREN, C. (2009b). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle », p. 1-30. En ligne : <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>> (consulté le 6 septembre 2014).
- REVERDY C. (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? », IFÉ (Institut Français de l'Éducation, p. 1-24. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf>> (consulté le 6 septembre 2014).
- RICHER J.J. (2014). « Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues », *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXXIII, n° 1, p. 33-49. En ligne : <<http://apliut.revues.org/4162>> (consulté le 6 septembre 2014).
- UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (2004). *Apprivoiser l'information pour réussir*. Direction des bibliothèques. En ligne : <http://www.bib.umontreal.ca/publications/apprivoiser-information-reussir_2004.pdf> (consulté le 6 septembre 2014).

XII ENCUESTO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

María-José LABRADOR PIQUER y Françoise OLMO CAZEVIELLE : “La entrevista de trabajo virtual en la enseñanza de lenguas extranjeras”

Universitat Politècnica de València

mlabrado@idm.upv.es

folmo@idm.upv.es

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica para acercar a los estudiantes al mundo laboral, en concreto al ámbito de las entrevistas de empleo virtual. Tras haber revisado la literatura relacionada con el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza aprendizaje de lenguas y la presencia de las entrevistas en el MCERL, pasamos a investigarlas en los manuales de ELE. Seguidamente, reflexionamos sobre el concepto de entrevista de empleo virtual, exponemos nuestros principios metodológicos, seleccionamos algunos recursos virtuales para poder implementarla en el aula y elaboramos una propuesta didáctica. Finalmente, recogemos mediante una encuesta el grado de satisfacción de nuestros estudiantes en cuanto al aprendizaje adquirido y extraemos conclusiones.

Palabras clave: español lengua extranjera, entrevista de trabajo virtual, herramientas digitales, propuesta didáctica.

Résumé

L'objectif de cet article est d'élaborer une unité didactique sur les entretiens d'embauche virtuels afin de rapprocher les mondes professionnel et académique. Après avoir passé en revue les orientations du CECRL en ce qui concerne l'intégration des technologies numériques ainsi que des entrevues de travail dans l'enseignement des langues, nous examinons certains manuels d'ELE. Puis, nous réfléchissons sur certains concepts, en particulier l'entretien d'embauche virtuel. Ensuite, nous explicitons nos principes méthodologiques, nous sélectionnons certaines ressources numériques et nous construisons notre unité. Finalement, nous recueillons les résultats des apprentissages au travers d'une enquête distribuée aux étudiants et nous en tirons des conclusions.

Mots clés: espagnol langue étrangère, entretien d'embauche virtuel, outils numériques, unité didactique.

1. INTRODUCCIÓN

La entrevista de trabajo es uno de los pasos que deben franquear los egresados para conseguir un puesto de trabajo; de modo que se puede considerar como una de las piedras angulares del currículo del español profesional. Las tecnologías digitales han revolucionado el mundo de la comunicación y, por ende, las entrevistas de trabajo virtuales se multiplican. Así pues se detecta la necesidad de tratarlas en el aula de español profesional o de español lengua extranjera (ELE).

En este estudio, tras haber revisado la literatura desarrollada sobre este tema, en particular las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), del Instituto Cervantes así como las competencias señaladas por la CRUE (Conferencia de

Rectores de las Universidades Españolas) y revisado los manuales de ELE más actuales, nos detenemos en el enfoque por tareas y en la simulación para poner de relieve las diferentes técnicas que abordamos después en nuestra propuesta didáctica. Posteriormente, explicitamos los objetivos, la metodología y las herramientas seleccionadas para elaborar nuestra práctica educativa antes de desarrollarla.

A través de este trabajo intentaremos dar respuestas a las siguientes preguntas de investigación: ¿Se contemplan las entrevistas virtuales en los manuales de ELE? ¿La entrevista digital es un tema de interés para los alumnos de ingeniería? ¿Su integración supone ampliar conocimientos de la lengua y aspectos del mundo laboral? ¿Ayuda a desenvolverse con soltura y seguridad en el ámbito laboral? Para recoger datos, tanto cuantitativos como cualitativos, que nos permitan extraer conclusiones útiles para otros docentes, elaboramos una encuesta y recogemos también información a través de la observación directa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco Común de Referencia para las Lenguas y el Plan curricular Cervantes

El MECRL y el Plan curricular del Instituto Cervantes reconocen la importancia de la tecnología en el aprendizaje de lenguas “[...] que faciliten el pleno uso de la tecnología de la información” (2002: 2). De hecho, cuando mencionan los canales de comunicación que la enseñanza debe cubrir, incluyen no solamente los medios impresos, manuscritos y audiovisuales, sino que tienen espacio también para la videoconferencia y los medios dependientes del ordenador. Además, el MCERL incluye en cuanto a actividades y estrategias de interacción *entrevistar* y *ser entrevistado* (véase cuadro 1 en la siguiente página) y menciona las entrevistas en los diferentes niveles, si bien se refiere a las entrevistas en general, sin especificar tipos o propósitos.

C2	Representa muy bien su parte del diálogo, estructurando lo que dice y desenvolviéndose con autoridad y con total fluidez como entrevistador o entrevistado, sin estar en desventaja respecto a un hablante nativo.
C1	Participa totalmente en una entrevista como entrevistador o como entrevistado ampliando y desarrollando las ideas discutidas con fluidez y sin apoyo y haciendo un buen uso de las interjecciones.
B2	Realiza entrevistas eficaces y fluidas, incluso alejándose espontáneamente de las preguntas preparadas, siguiendo el hilo y dando repuestas interesantes.
B1	<p>Puede tomar la iniciativa en una entrevista y amplía y desarrolla sus ideas, bien con poca ayuda, bien obteniéndola si la necesita del entrevistador.</p> <ul style="list-style-type: none"> Proporciona la información concreta que se requiere en una entrevista o en una consulta (por ejemplo, describe síntomas a un médico) pero lo hace con una precisión limitada. Realiza entrevistas preparadas, comprobando y confirmando la información, aunque puede que esporádicamente tenga que pedir que le repitan lo dicho si la respuesta de la otra persona es rápida o extensa. <p>Puede tomar la iniciativa en entrevistas o consultas (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), pero depende mucho del entrevistador durante la interacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> Utiliza un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada, con algunas preguntas complementarias.
A2	<p>Se hace comprender en una entrevista y cuando comunica ideas e información sobre temas cotidianos, siempre que pueda pedir de vez en cuando que le aclaren lo dicho y que le ayuden a expresar lo que quiere decir.</p> <p>Responde a preguntas y afirmaciones sencillas durante una entrevista.</p>
A1	Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.

Cuadro 1: *Entrevistar y ser entrevistado* (MCERL, capítulo 4, epígrafe 4.4.3.1: 93)

En este sentido, la Comisión Europea, en el 2005, presentó recomendaciones sobre el aprendizaje permanente reflejado en la propuesta de ocho competencias clave, entre las que se contempla la competencia digital que se define como “uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI), el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de las TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse, y participar en redes de colaboración a través de internet”. Pero no se limita sólo al uso de la herramienta sino a la capacidad de ser creativos con las herramientas digitales y a utilizarlas en diferentes campos temáticos específicos, como el que abordamos en este trabajo.

2.2 Las universidades españolas

Actualmente las universidades españolas están trabajando en la definición y evaluación de adquisición de competencias. En la Universitat Politècnica de València se está elaborando un documento marco que contempla una relación de trece conceptos que se definen a su vez en términos de competencia y se despliegan en resultados de aprendizaje para los niveles de grado y máster (véase cuadro 2).

DIMENSIONES COMPETENCIALES UPV		
DC1	Comprensión e integración	Demostrar la comprensión e integración del conocimiento tanto de la propia especialización como en otros contextos más amplios.
DC2	Aplicación pensamiento práctico	Aplicar los conocimientos a la práctica, atendiendo a la información disponible, y estableciendo el proceso a seguir para alcanzar los objetivos con eficacia y eficiencia.
DC3	Análisis y resolución de problemas	Analizar y resolver problemas de forma efectiva, identificando y definiendo los elementos significativos que lo constituyen.
DC4	Innovación, creatividad y emprendimiento	Innovar para responder satisfactoriamente y de forma original a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales con actitud emprendedora.
DC5	Diseño y proyecto	Diseñar, dirigir y evaluar una idea de manera eficaz hasta concretarla en un proyecto.
DC6	Trabajo en equipo y liderazgo	Trabajar y liderar equipos de forma efectiva para la consecución de objetivos comunes, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los mismos.
DC7	Responsabilidad ética y profesional	Actuar con responsabilidad ética y profesional ante uno mismo y los demás.
DC8	Comunicación efectiva	Comunicarse de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita, utilizando adecuadamente los recursos necesarios y adaptándose a las características de la situación y la audiencia.
DC9	Pensamiento crítico	Desarrollar un pensamiento crítico interesándose por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.
DC10	Conocimiento de los problemas contemporáneos	Conocimiento de los problemas contemporáneos.
DC11	Aprendizaje permanente	Utilizar el aprendizaje de manera estratégica, autónoma y flexible, a lo largo de toda la vida, en función del objetivo perseguido.
DC12	Planificación y gestión del tiempo	Planificar adecuadamente el tiempo disponible y programar las actividades necesarias para alcanzar los objetivos, tanto académicos-profesionales como personales.
DC13	Instrumental específica	Capacidad para utilizar las técnicas, las habilidades y las herramientas actualizadas necesarias para la práctica de la profesión.

Cuadro 2: Dimensiones competenciales de la Universitat Politècnica de València

Entre las dimensiones competenciales destacamos *Innovación, creatividad y emprendimiento* (DC4), *Comunicación efectiva* (DC8) e *Instrumental específica* (DC13) por su relación con el tema que planteamos en este estudio. La primera se refiere a la

capacidad de innovar y responder satisfactoriamente a las demandas personales, educativas y sociales, lo que supone una buena preparación para una entrevista virtual a través de medios tecnológicos innovadores; la segunda se refiere a la capacidad de comunicarse de forma efectiva en cualquier situación comunicativa oral y escrita utilizando adecuadamente los recursos necesarios (teléfono, videoconferencias, páginas web de empleo...); por último, la tercera atañe a la habilidad de utilizar las técnicas y herramientas necesarias para la práctica académica y profesional.

2.3 El español como lengua extranjera en las ingenierías

La Universitat Politècnica de València está compuesta por Escuelas Superiores de Ingeniería y Facultades. Los alumnos extranjeros que estudian ELE proceden de estudios de máster o Erasmus; todos ellos están en últimos años de carrera o en posgrado próximos a acceder al mundo laboral. Gran parte de los estudiantes se muestran muy interesados en conocer cómo se elabora el *curriculum vitae*, la carta de presentación, y sobre todo cómo afrontar las entrevistas de trabajo en los países de habla española, comprensible si consideramos la motivación de la juventud actual por realizar estancias largas en países de Latinoamérica.

En las clases de la Universidad Politécnica no se utilizan manuales para fines específicos puesto que los niveles no se agrupan por las titulaciones cursadas sino por sus conocimientos de español; por ello en este estudio sólo se han consultado los manuales generales más recientes para indagar si contenían la entrevista de trabajo presencial o virtual.

2.3.1 La entrevista en los manuales de ELE

En los manuales de español consultados apenas hemos encontrado unidades que contengan las entrevistas de solicitud de empleo. Así por ejemplo, *Español en marcha* (2014) en su unidad 10 contiene unas actividades sobre encontrar trabajo (epígrafe 9B); *Aula 5* (2011) denomina *Candidatos* al epígrafe donde presenta dos perfiles, uno que ha superado la entrevista y el otro no; *Nuevo Avance Superior B2* (2014) menciona otros tipos de entrevistas: las relacionadas con los jefes, las periodísticas, a un publicista, a una científica y a un grupo de jóvenes. Cabe señalar que generalmente las entrevistas se utilizan como soporte para la comprensión oral y escrita pero no se trabaja ni la estructura, ni la forma de preguntar, etc. Asimismo, no existen orientaciones lingüísticas para que el estudiante aprenda a actuar sea de entrevistador o de entrevistado. Sin embargo, una preparación para entrevistas presenciales se encuentra en manuales específicos, como es el caso del manual *Expertos* (2009) de la editorial Difusión.

En este sentido, algunos estudios, como el de LABRADOR y GIL (2014), señalan que las entrevistas en la adquisición de lenguas extranjeras –en concreto en los manuales de español y alemán– escasean; en cambio proliferan libros sobre la entrevista como técnica para recoger datos de investigación y para preparar la entrevista laboral como lengua materna. Si a ello añadimos las nuevas herramientas virtuales que hacen posible la realización de entrevistas de forma diferente, crece la necesidad de incorporar actividades que complementen las escasas propuestas de los manuales.

2.3.2 Concepto de entrevista de trabajo

Consideramos la entrevista de empleo como un diálogo profesional, específico y unidireccional donde el entrevistador tiene como objetivo preguntar al candidato para conocer lo mejor posible sus carencias y sus habilidades y determinar, en última instancia, su idoneidad para el puesto de trabajo. El entrevistado por su parte tiene que responder y

convencer, lo que exige expresarse de forma precisa y segura, evitar la ambigüedad y argumentar sus descripciones para lograr su objetivo, el puesto de trabajo. Se opone a las conversaciones cotidianas, al tratarse de un interrogatorio directo en el que el entrevistador está en una posición de poder ya que de él depende la orientación de la entrevista y seguramente, el desenlace. En síntesis, se trata de una conversación profesional que tiene una estructura, un contenido y un propósito determinados.

Si nos referimos a su macroestructura, la entrevista de trabajo suele presentar seis etapas que detallamos a continuación:

- la presentación que corresponde a los primeros momentos de contacto con el entrevistador;
- el diálogo sobre la información personal que suelen ser habituales tras la presentación;
- el examen sobre la formación académica;
- la indagación sobre la experiencia laboral;
- los comentarios sobre el puesto de trabajo en cuestión;
- el cierre y la despedida.

La primera y la última fase son estables, pero las intermedias pueden variar en el orden según criterio del entrevistador.

En las entrevistas, no sólo se consideran las exigencias de un puesto, sino que el pasado profesional del candidato constituye un aspecto esencial ya que permite establecer analogías a las exigencias de la empresa o estudiar cómo resolvió el candidato ciertos problemas. Cada empleo desempeñado es objeto de estudio, obviamente, y se examina atentamente el período de formación académico según los requisitos del puesto solicitado. El entrevistador intenta obtener descripciones del mundo vivido por el entrevistado, registra e interpreta los significados de lo que dice el entrevistado y de cómo lo dice (vocalización, tono, ritmo, expresiones faciales...).

TOULMIN (2007: 134) ofrece un modelo de argumentación basado en cuatro elementos que se puede adaptar fácilmente al desarrollo de una entrevista, como mostramos a continuación:

- La pretensión. Es la razón de la entrevista, en este caso ocupar el puesto ofertado.
- Las razones. Las explicaciones y justificaciones que apoyan nuestra pretensión.
- La garantía. La experiencia profesional y la formación.
- El respaldo. Referencias de otras personas que avalan nuestra valía.

Entender y explicar la entrevista a través de la argumentación nos da pistas para listar los *actos de palabra* (AUSTIN, 1962), entendidos como “la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...)” (*Diccionario de términos clave de ELE*, 2014) y que pueden ayudar a constituir la propuesta didáctica.

2.3.3 Entrevista de trabajo virtual

La entrevista de trabajo virtual tiene los mismos propósitos que una presencial, por ello acudimos a la clasificación que ofrecen LABRADOR y GIL (2014): atendiendo a la función de las *personas que la realizan* (un entrevistador y un entrevistado; dos o más entrevistadores y un entrevistado; entrevistas colectivas...), en función de *la técnica de interrogar* (estandarizada, libre, mixta) y en función del *formato* (estructurada, no

estructurada, mixta). A lo que añadimos una nueva categoría: la función de la *ubicación* (presencial; no presencial: telefónica, virtual...), núcleo de este estudio.

Las entrevistas virtuales al realizarse de forma digital pueden ser muy variadas, la *Fundación del español urgente* indica³⁰ que:

La entrevista digital, también llamada encuentro digital, se caracteriza por tener un formato en el que el periodista es sustituido por los lectores o internautas, que envían sus preguntas a través de la web del medio digital. El entrevistado responde a estas preguntas en vivo, en la página web. El resultado final se guarda como una pieza informativa más del medio, que puede ser consultada como una entrevista tradicional con un formato de preguntas y respuestas (véase el apartado 3.3.1 de este artículo).

3. PROPUESTA DE UN MODELO DIDÁCTICO

3.1 Objetivos y metodología

Para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica, se ha planteado como objetivo general acercar a los alumnos al mundo laboral actual, en concreto al ámbito de las entrevistas de solicitud de un puesto de trabajo mediante la tecnología digital. Para ello se han determinado los siguientes objetivos específicos:

- Marcar pautas preparatorias para una entrevista virtual a partir del análisis de diferentes tipos de entrevistas virtuales.
- Identificar las fases de una entrevista laboral.
- Examinar y comentar preguntas y respuestas establecidas y proponer alternativas.
- Determinar herramientas posibles para una entrevista virtual.
- Realizar entrevistas virtuales a través de la simulación.
- Reflexionar y efectuar críticas constructivas de las entrevistas simuladas realizadas.

Los principios metodológicos sobre los que se basa esta propuesta son los siguientes:

- Construir el aprendizaje a partir del conocimiento que ya tienen los estudiantes (PIAGET, 1968), es decir, hacerles reflexionar a partir de lo que ya saben.
- Implicarles en las actividades elaboradas para que el aprendizaje sea significativo (AUSUBEL, 1968). Proponerles tareas en las que tengan que razonar, investigar.
- Proponer un aprendizaje colaborativo (VYGOTSKY, 1978) para que las situaciones planteadas se resuelvan mediante el debate o la conversación.
- Ofrecer actividades mediante el uso de información virtual auténtica de la vida cotidiana real. Es decir, documentos elaborados para nativos y que no han sido modificados para un uso didáctico.

Las técnicas utilizadas son el enfoque por tareas y como eje central la simulación que detallamos a continuación.

CANDLIN (1997-2014: 4), en un artículo publicado en el Centro Virtual Cervantes, señala los principios que deben regir la programación de tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras y ofrece vías para su implementación. Define la tarea como:

³⁰ <http://www.fundeu.es/escribirenternet/anatomia-de-una-entrevista-digital/>

Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social.

Asimismo, señala que las tareas crean condiciones para los siguientes aspectos:

- *Exploración del lenguaje y del aprendizaje por parte del aprendiz.*
- *Desafío y crítica de la lengua, del aprendizaje y del programa por parte del aprendiz.*
- *Negociación del lenguaje, del aprendizaje y del programa por parte del aprendiz.*
- *Interacción e interdependencia entre aprendices y enseñantes, y entre datos, recursos y actividades de aprendizaje de una lengua.*
- *Creación de listados tácticos como medio para evaluar el lenguaje, el aprendizaje y la acción, y como medio para criticar las directrices del currículum.*
- *Provisión del input comprensible y procedimientos para utilizarlo.*
- *Acomodación de las diferencias entre los aprendices.*
- *Posibilidad de formular problemas sobre la lengua, el aprendizaje y la acción en el aula.*
- *Gestión del aprendizaje de una lengua.*

Teniendo en cuenta estas orientaciones, desarrollaremos en la unidad didáctica las actividades de *pretareas* y *tareas* que llevarán al alumno a ser capaz de realizar la tarea final: la simulación de la entrevista.

La simulación se puede aplicar en cualquier área de conocimiento, y en el caso de las entrevistas de trabajo la consideramos fundamental. Generalmente una simulación tiene tres fases: la primera denominada de información, en la que se marcan los objetivos a conseguir y se realizan las pretareas necesarias para preparar al alumno a afrontar la entrevista de empleo; la segunda, la simulación en sí misma, previa comprobación de que los alumnos están familiarizados con los diversos instrumentos disponibles con los que podrían afrontarla; la tercera, la fase evaluación y análisis en la que podrán comentar y discutir sobre las acciones tomadas durante la entrevista.

ANDREU y GARCÍA (2008) señalan que si bien esta estrategia metodológica supone una cierta preparación, se ha demostrado que contribuye a mejorar las destrezas comunicativas y amplía conocimientos de la lengua de estudio además de proporcionar habilidades y aptitudes para enfrentarse con éxito al mundo laboral.

Los avances tecnológicos permiten realizar un proceso de selección en tiempo real a los posibles candidatos a un puesto de trabajo ubicados en diferentes países, sin necesidad de una entrevista presencial; esto supone, entre otros aspectos, no tener que desplazarse al país y los gastos que ello conlleva, tanto para el candidato como para la empresa. En el mundo profesional europeo se utiliza habitualmente la comunicación directa a través de diferentes plataformas que permiten llamadas y videollamadas, a través del teléfono móvil, equipo informático o TV, y en especial para la selección de personal (Skype, HireVue, Hyier, InterviewStream...).

Para simular la entrevista digital, hemos seleccionado dos tipos de herramientas: por un lado, el Skype, que como sabemos, es una aplicación gratuita que permite la comunicación entre dos personas a través de la voz, del vídeo y del chat y por otro, el Vyew. Esta segunda aplicación en línea ofrece, como ventajas añadidas en relación con la anterior, la posibilidad de realizar las entrevistas grupales, y además la de trabajar sobre documentos (cualquier tipo de archivo: ppt, .doc, .gif, .pdf, etc.) utilizando la tinta digital para hacer anotaciones (OLMO y NAVARRO, 2014).

3.2 Recogida de datos

Para la recogida de datos se ha utilizado la encuesta y la observación participante. La encuesta consta de ocho preguntas: siete de tipo Likert con cinco niveles de respuestas y una de respuesta abierta. Esta última nos permite recoger la opinión del alumno de forma más espontánea y directa (véase el apartado 4.1 de este artículo).

La observación participante se realiza por grupos de compañeros y por el profesor durante la simulación (gesto, tono, ritmo, silencios...).

3.3 Unidad didáctica

Antes de adentrarnos en la unidad didáctica, conviene precisar que en sesiones anteriores los estudiantes ya han realizado varias etapas del proceso de demanda de empleo como el *curriculum vitae*, la carta de presentación y el análisis de ofertas publicadas en páginas³¹ de Internet.

Para llegar a la tarea final, que como ya hemos mencionado corresponde a la simulación, se han establecido varias etapas que denominamos *pretareas* y *tareas*. Dependiendo del número, los alumnos se agruparán en parejas o en grupos de tres o cinco personas.

3.3.1 Pretareas

Esas actividades tienen como objetivo acercar al alumno al mundo digital de las entrevistas, para ello, se proponen dos pretareas:

a) Entrevistas digitales

Se trata de visitar diferentes páginas web de entrevistas digitales a profesiones, escritores, actores, etc. para familiarizarse sobre su tipología. El periódico El País³² ofrece habitualmente este tipo de entrevistas con la ventaja de tratar siempre temas de actualidad (véase anexo 1).

b) Realización de una entrevista digital real

Ante una situación hipotética de ir a trabajar o a estudiar a un país de Latinoamérica, se realiza una conexión a través de Skype con alguien del país en cuestión. En nuestro caso, se trató de una profesora de español de Perú (véase anexo 2). Para el desarrollo de la actividad, se siguió la estructura habitual de las entrevistas digitales:

- Elaboración de preguntas
- Envío por el chat del Skype a la profesora

³¹Véase, entre otras: Infojobs (<https://www.infojobs.net/ofertas-trabajo>) o Monster (<http://buscartrabajo.monster.es/>).

³²<http://www.elpais.com/edigitales/entrevista.html?encuentro=11095>

- Selección de las más adecuadas por parte de la entrevistada
- Conexión por Skype (presentación y contestación a las preguntas)
- Formulación en directo de nuevas preguntas a partir de sus respuestas
- La entrevistada agradece el interés y cierra la entrevista

3.3.2 Tareas

El objetivo principal de estas actividades es trabajar los contenidos lingüísticos de las diferentes fases ya señaladas en el apartado 2.3.2.

a) Tarea 1

Análisis de vídeos del Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte³³. (Desarrollo de la comprensión y expresión oral). (Véase anexo 3).

Para cada fase de la entrevista (la presentación, la información personal, la formación académica, etc.) la página ofrece seis vídeos: tres corresponden a buenos ejemplos y tres a malos ejemplos. Cada grupo de alumnos tiene que visualizar y analizar uno o más vídeos, según el tiempo disponible, haciendo una crítica constructiva del mismo. Estas grabaciones suelen evidenciar o demasiadas cualidades o demasiados defectos. Tras apuntar las diferentes acciones realizadas por el entrevistado y comentarlas, cada grupo elegirá un portavoz que explicará a los demás compañeros las observaciones apuntadas.

b) Tarea 2

Examinar un documento que recoge las respuestas a las preguntas más frecuentes de las entrevistas de trabajo y proponer alternativas (Desarrollo de la comprensión y expresión escritas y expresión oral) (véase anexo 4).

Tras leer el documento que recoge las preguntas más recurrentes de las entrevistas de trabajo, extraídas de la página de ayuda para el empleo del ayuntamiento de Gijón, y unas posibles contestaciones, los estudiantes tendrán que decidir de común acuerdo siempre por grupos:

- Si las respuestas dadas son aceptables y si cabe proponer alternativas, ¿cuáles?
- Si seleccionarían a la persona entrevistada justificando el porqué

Y por último, deberán redactar sus propias respuestas en línea conectándose a la sección orientación para el empleo del ayuntamiento de Gijón³⁴, guardarlas en su ordenador o en un USB y reenviárselas al profesor.

c) Tarea 3

(Desarrollo de la expresión oral y escrita)

Los estudiantes deben redactar diez consejos que consideran fundamentales para que una persona supere con éxito una entrevista de trabajo virtual. Pueden estar relacionados con el período que precede la entrevista (revisión del funcionamiento de las herramientas digitales, del currículum...), con la imagen personal (aseo, vestimenta), con la actitud idónea (saludo, posturas, miradas, expresiones, etc.), con la despedida (disponibilidad, cortesía).

³³ <http://www.todofp.es/todofp/orientacion-profesional/entrevista-trabajo/presentacion.html>

³⁴ <http://orientacion.gijon.es/GijonOrienta/laentrevista0.asp>

d) Tarea final: la simulación en sí misma
(Desarrollo de la expresión y comprensión oral)

Se ha realizado la simulación con Skype y Vyew. A continuación, ofrecemos los datos recogidos.

4. RESULTADOS

En este apartado se recoge por una parte, los resultados de la encuesta y de la observación de la simulación y por otra, las impresiones de los estudiantes que ya han realizado entrevistas virtuales reales.

4.1 La encuesta

La encuesta recoge información sobre las tareas realizadas, en particular su grado de satisfacción y el aprendizaje adquirido. El cuestionario se ha puesto a disposición de los alumnos a través de la plataforma educativa PoliformaT de la Universitat Politècnica de València y la han contestado la totalidad de los alumnos (28).

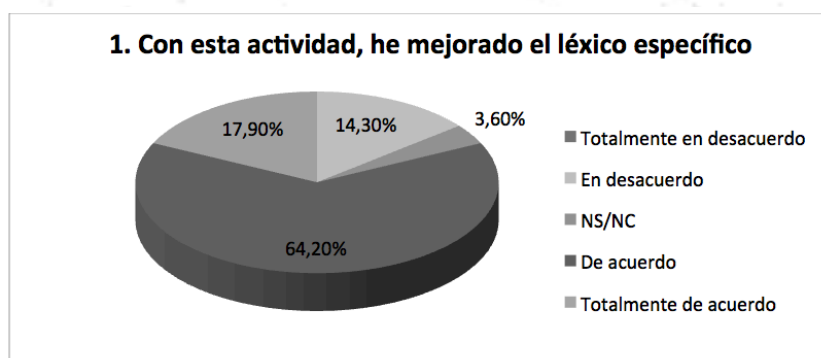


Figura 1: El léxico

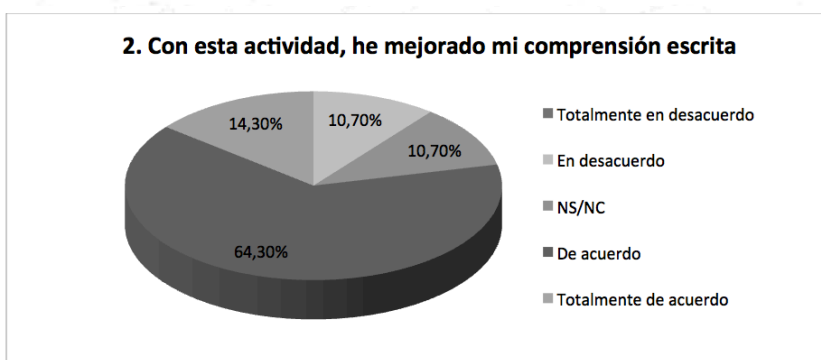


Figura 2: La comprensión escrita

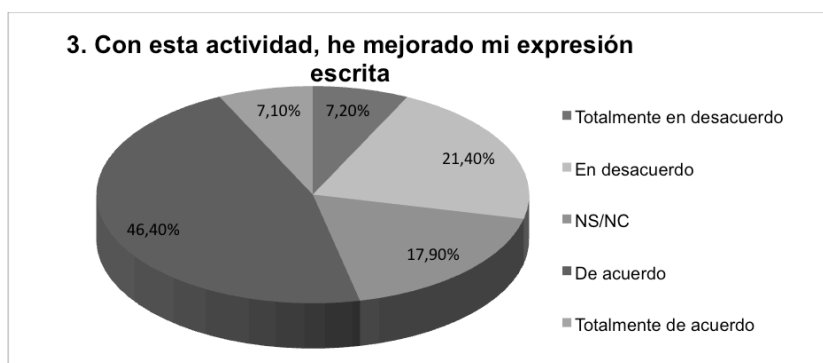


Figura 3: La expresión escrita

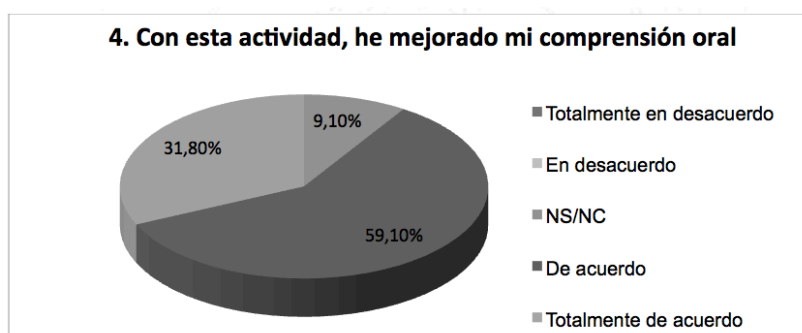


Figura 4: La comprensión oral



Figura 5: La expresión oral

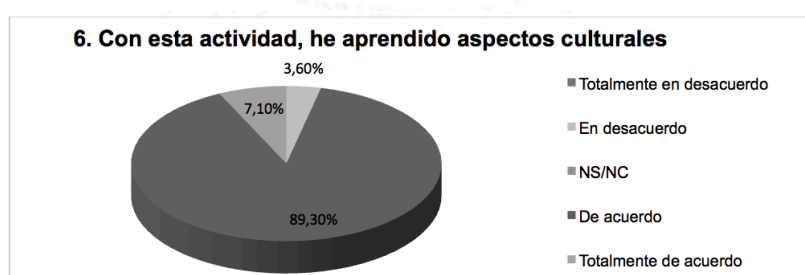


Figura 6: Los aspectos culturales

7. Resume en unas líneas para qué te han servido las tareas realizadas.

«saber cómo tengo que comportarme en una entrevista», «aprender a no cometer errores», «adquirir nuevas para expresar lo mismo», «aprender a apreciar todos los aspectos», «tener una idea más clara del tema», «aprender del error», «aprender vocabulario específico», «ir preparado para el futuro», «ver las reacciones, las costumbres...», «saber lo que está bien y lo que está malo», «tener experiencia para el futuro», «darme cuenta que no están fácil como pensaba», «perder un poco la vergüenza», «tener atención a los gestos», «saber cómo actuar en entrevistas», «conocer expresiones de cortesía», «ver errores y aprender», «estar mejor preparada para entrevistas».

Figura 7: Citas literales de algunas de las manifestaciones más relevantes de los alumnos

4.2 La observación de la simulación

En general, en las prácticas de simulación se ha destacado la importancia de los gestos, y en especial del silencio ya que puede tener diferentes interpretaciones, desde una situación de tensión o ignorancia de un hecho hasta un silencio prolongado que puede dar lugar a la finalización de la entrevista por parte del entrevistador.

4.3 Los comentarios recibidos tras realizar las entrevistas digitales reales

Para acercar más a nuestros estudiantes a la realidad laboral y completar o modificar esta unidad didáctica, se ha recogido información de aquellos alumnos que ya habían pasado por una entrevista de selección en otro país diferente del de su procedencia.

Por lo general, manifiestan que la primera toma de contacto se ha hecho a través del teléfono con una duración entre 45 y 60 minutos y en algún caso a través de Skype; tras unos días, si el candidato ha superado esta primera entrevista, se le ha convocado a una presencial. Esta segunda fase ha variado mucho según el tipo de puesto de trabajo y de la empresa, como ejemplo, recogemos el de una conocida empresa de fabricación de coches que entrevistó al candidato durante cinco horas por diferentes entrevistadores; se desarrolló de forma muy estructurada y se formularon preguntas profesionales en general, técnicas del puesto a ocupar; se indagó sobre proyectos en los que se había participado, capacidades y habilidades personales y muy especialmente se interesaron por los períodos de inactividad del candidato.

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados, pasamos a dar respuestas a las preguntas de investigación que nos planteamos en la introducción.

En lo referente a si se contempla las entrevistas virtuales en los manuales de ELE, podemos afirmar que ningún manual las contiene hasta la fecha, de ahí nuestra propuesta didáctica. No obstante, hemos encontrado preparación para las entrevistas presenciales en algunos manuales generales como ya hemos señalado y en los específicos.

Por lo que atañe al tema de las entrevistas digitales, se constata, por las respuestas de los estudiantes, que tienen un gran interés en el tema. Consideramos que estos resultados se deben en parte a estar en últimos años de carrera y muy próximos al mundo profesional.

Respeto al aprendizaje de la lengua, se desprende de los resultados obtenidos que han sido muy positivos en cuanto a la terminología del ámbito y aspectos culturales. Mayoritariamente destacan la importancia de las habilidades de comprensión y expresión orales.

En cuanto a si se adquiere soltura y seguridad para futuras entrevistas reales, a través de la observación participante y de las respuestas abiertas de los estudiantes, se aprecia una evolución positiva de los discentes ya que van adquiriendo mayor autonomía y se sienten más preparados para este tipo de prueba.

Esta primera implementación ha sido muy gratificante, consideramos que este modelo se tiene que aplicar en otros grupos o instituciones para constatar su eficacia.

6. ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas digitales *El País*

The screenshot shows a web browser displaying a digital interview on the El País website. The page title is "ENTREVISTAS DIGITALES". The main content features a photo of Pedro Sánchez, Secretary General of the PSOE, with the text: "Pedro Sánchez, Secretario General del PSOE. MARTES, 23 DE SEPTIEMBRE DE 2014. El nuevo líder del PSOE, de 42 años, responde a los lectores de EL PAÍS. Foto: Samuel Sánchez. Más entrevistas digitales". To the right, there are several questions and answers from internet users. The first question asks about the resignation of Gallardón, and the second asks about the future of women's rights. The third question asks about the possibility of returning home for exiles, and the fourth asks about the government's commitment to young emigrants. The page also includes social media sharing options for Facebook, Twitter, Eskup, Tuenti, and Menéame.

Anexo 2: La entrevista digital



Anexo 3: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Portal Todo FP Entrénate | x

www.todofo.es/todofp/orientacion-profesional/entrevista-trabajo/presentacion.html

Orientación profesional > Sobre FP > Qué, cómo y dónde estudiar > Pruebas y Convocatorias

Inicio > Orientación Profesional > Entrénate para una entrevista de trabajo > Entrénate para una entrevista de trabajo: presentación

Entérate para una entrevista de trabajo: presentación

Los primeros momentos de contacto con tu entrevistador son claves en la idea que puede hacerse de ti.

- **¿Cómo vas vestido?** aspecto cuidado y correctamente vestido, pero sin llamar excesivamente la atención. Olvídate de la ropa, los perfumes y los maquillajes demasiado llamativos, pero ten también cuidado con un pelo descuidado o unos zapatos sucios. Debes vestirte de acuerdo con el tipo de empresa a la que acudes a hacer la entrevista.
- **Puntualidad:** no llegues nunca tarde
- **Saludo:** camina decidido y saluda sonriendo a tu interlocutor con mano firme, a la vez que le miras a los ojos y espera a que te invite a sentarte.
- **Lo que nunca debes hacer:** naturalmente, no fumes ni masques chiclo y ten el móvil apagado. Debes demostrar que toda tu atención está centrada en la conversación que vais a tener.

Aquí tienes algunos ejemplos de la fase de presentación de una entrevista. Comprueba qué es recomendable hacer y qué, no.

Buen ejemplo	Mal ejemplo

Entrenador

- Inicio
- Comunicación no verbal
- Presentación
- Información personal
- Formación
- Experiencia laboral
- Puesto de trabajo
- Despedida

Anexo 4: Preguntas frecuentes y posibles respuestas

¿Cuál de tus trabajos previos te gustó más? ¿Por qué?

No he empezado aún mi vida laboral. Sin embargo, he tenido la oportunidad de participar en algunas investigaciones dentro de mi formación como ingeniero. He participado en la elaboración de un snack destinado a rebajar el colesterol en niños obesos. Fue una experiencia muy enriquecedora.

¿Cuál fue tu proyecto o solución más creativa?

Dentro del proyecto anterior, apliqué la técnica de elaboración del snack utilizando el zumo de arándanos en vez del de naranja.

¿Cuál crees que puede ser para ti la mayor dificultad al pasar de la vida de estudiante a la vida de trabajo?

No encontrar un trabajo donde pueda utilizar todos los conocimientos adquiridos.

¿Con qué tipo de jefe/jefa te gustaría trabajar?

Me gustaría tener un jefe con el que poder intercambiar ideas y conocimientos para avanzar juntos en los proyectos planteados.

¿Conoces los sistemas de calidad vigentes (ISO, FQM)?

Sí, los he estudiado.

¿Cuales crees que serían tus funciones si fueses contratado/a para este puesto?

Participar en un proyecto en equipo, investigar, crear, encontrar soluciones.

Cuando decidiste cursar los estudios que tienes, ¿qué otras opciones te atraían igualmente?

Me gustaba investigar. Cualquier ingeniería me parecía atractiva. Pero me atraen más las que están directamente relacionadas con la salud.

¿Dónde aprendiste a hablar otro idioma?

En la escuela y luego en el país de idioma estudiado.

¿Cuál fue la experiencia más gratificante durante tu vida como estudiante?

El acabar el proyecto.

Cuéntame una anécdota de tu vida en la que resolvieras con éxito una situación problemática.

No tengo ninguna relacionada con mi vida profesional. Con los amigos suelo encontrar rápidamente soluciones a los problemas que se nos plantean.

Defínete a ti mismo/a con cinco adjetivos calificativos. Justifícalos.

Rigurosa, me gusta el trabajo limpio, bien presentado. Curiosa, me encanta investigar y aprender. Voluntariosa, sigo con lo que investigo hasta encontrar la solución. Trabajadora, no me asusta dedicar al trabajo el tiempo que se necesite. Seria, me gusta llevar a cabo lo que se me pide.

Cuéntame un chiste

- ¿Cuánto me quieres del 1 al 10? - Yo del 1 al 10 te quiero muchísimo pero del 11 al 30 ¡¡¡me voy a Ibiza con mis amigos!!!

¿Cuál fue la situación más desagradable en la que te viste?, ¿Cómo le hiciste frente?

Las situaciones más desagradables son las de enfermedades, muertes, accidentes, etc. Todo se pasa con el tiempo.

¿Cuáles son tus objetivos a largo plazo? ¿Cómo crees que podrás lograrlos?

Encontrar un buen trabajo y mantenerlo. Hacer que los que me rodean sean felices.

¿Estás suscrito a alguna publicación profesional?

Sí, a tres asociaciones relacionadas con mi especialidad.

¿Estarías dispuesto/a a traer a tu familia a unas jornadas de puertas abiertas de la empresa?

Claro. Es importante que conozcan el lugar donde trabajo.

Entre los/as que detestan las nuevas tecnologías y los/as que se apasionan por ella, ¿Dónde te encuentras?

Ni las detesto ni me apasionan simplemente forman parte de nuestras vidas.

¿Cuáles son tus aficiones favoritas?

El baile, la cocina, la natación.

¿Cuál es la última película que viste? ¿Qué te pareció? Resúmemela.

Ocho apellidos vascos. Me encantó. Un sevillano se enamora de una vasca y se va al país vasco a conquistarla. Los estereotipos vascos y andaluces dan color a la película.

¿Cuál es el último libro que has leído?, ¿Qué te pareció?

La trilogía de Catherine Pangol en francés. Me parecieron unas novelas frescas, fáciles de leer y entretenidas.

¿En qué países te gustaría residir y en cuales no?

Me gusta viajar y me gustan muchos países pero no me gustaría residir en países donde las mujeres y los niños sufren y donde hay guerras.

¿Conservas aún tus amigos/as de la infancia?

Sí.

7. BIBLIOGRAFIA

ANDREU ANDRÉS, M. A. y GARCÍA CASAS, M. (2008): *A la búsqueda de empleo en Metodologías activas*. Labrador, M.J. y Andreu, M.A. (Ed.). Valencia: Editorial de la Universitat Politècnica de València.

AUSTIN, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

AUSUBEL, D. P. (1968): *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

CANDLIN, C. N. (1997-2014): *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*. Centro Virtual Cervantes, Biblioteca del profesor, Antologías de textos de didáctica del español. En línea: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm> [Consulta: 06.07.2014]

CASTRO VIÚDEZ, F, RODERO DIEX, I. y SARDINERO FRANCÉS, C. (2014): *Nuevo Español en Marcha*. Madrid: Editorial SGEL.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2014): *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm> [Consulta: 25.09.2014]

COMISIÓN EUROPEA (2005): *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: 10.11.2005 COM (2005) 548 final. En línea: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_es.pdf> [Consulta: 08.10.2011]

CORPAS J.et al. (2011): *Aula 5*. Barcelona: Editorial Difusión.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1, C2*. Madrid: Biblioteca Nueva. Versión electrónica. En línea: <http://www.cervantes.es/lengua_y_enseñanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm> [Consulta: 10.04.2013]

LABRADOR PIQUER, M.-J. y GIL SALOM, D. (2014): "La argumentación en las entrevistas de trabajo". En J. Goes, J.-M. Mangiante, F. Olmo y C. Pineira (éds): *Le langage manipulateur : pourquoi et comment argumenter ?* Arras: Presses Universitaires d'Artois (APU).

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC – Grupo Anaya – Instituto Cervantes. En línea:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>

[Consulta: 10.04.2013]

MORENO, C., MORENO V. y ZURITA, P. (2014): *Nuevo Avance Superior B2*. Madrid: Editorial SGEL.

OLMO CAZEVIEILLE, F. y NAVARRO JOVER, J.M. (en prensa): “La tutoría virtual en la enseñanza universitaria” en VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI): *Modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales*. Tarragona, del 2 al 4 de julio de 2014. <<http://www.cidui.org/es/tematica-i-ambitos.html>> [Consulta: 25.09.2014]

PIAGET, J. (1968): *Educación e Instrucción*. Buenos Aires: Proteo.

TANO, M. (2009): *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Libro del alumno)*. Barcelona: Editorial Difusión.

TOULMIN, S. E. (2007): *Los usos de la argumentación*, trad. María Morrás y Victoria Pineda. Barcelona: Ediciones Península.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *Interaction between learning and development*. Cambridge, MA: Havard University Press.

XII ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

Sebastián LÓPEZ VALLADARES: “Proyecto C-Energías. Simulación de una reunión internacional”

ESCP Europe

slopezvalladares@escpeurope.eu

Resumen: El objetivo de esta comunicación es la presentación de una simulación que hemos llamado Proyecto C-Energías. Este proyecto consiste en organizar y desarrollar la simulación de una reunión internacional. El objetivo es formar a nuestros estudiantes en comunicación en el ámbito específico de los negocios a nivel internacional. Se comenzará perfilando la estructura general de la simulación para posteriormente describir las diferentes etapas detallando los objetivos pedagógicos, los materiales necesarios para la realización, así como los resultados que se esperan.

Palabras clave: Simulación, cultura, autonomía, contexto profesional internacional, evaluación/autoevaluación.

Résumé: L'objectif de cette communication est la présentation d'une simulation que nous avons appelée Projet C-Energies. Ce projet consiste à organiser et développer la simulation d'une réunion internationale. L'objectif est de former nos étudiants à la communication dans le domaine spécifique des affaires au niveau international. Nous commencerons par montrer la structure générale de la simulation pour décrire, par la suite, les différentes étapes, tout en détaillant les objectifs pédagogiques, les matériaux nécessaires pour sa mise en pratique, ainsi que les résultats attendus.

Mots-clés: Simulation, culture, autonomie, contexte professionnel international, évaluation/autoévaluation.

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad pedagógica de nuestro trabajo es la adquisición de los aspectos lingüísticos, comunicativos, discursivos y metodológicos necesarios para organizar, preparar y participar en una reunión internacional que reúna a diferentes países latinoamericanos a través de la simulación, así como una “introducción” a los aspectos socioculturales, políticos, históricos y económicos de los países concernidos que nos servirán para contextualizar el ejercicio. El profesor guiará a los y a las estudiantes en el trabajo de investigación y aprendizaje de los elementos anteriormente enumerados, con la intención de “*apprendre aux étudiants à apprendre*”³⁵ (PUJOL BERCHÉ, 2003: 41) de manera autónoma. Así, el papel del profesor es principalmente el de guía, animador, evaluador y consultante de los estudiantes, quienes, a partir de las líneas directivas del profesor, deben realizar el trabajo de manera más o menos autónoma.

Los estudiantes deben llevar a cabo el Proyecto C-Energías mediante la puesta en práctica de las cinco destrezas definidas en el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 2007-

³⁵ *Enseñar a los estudiantes a aprender.*

2014) del Instituto Cervantes: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva, comprensión lectora e interacción oral.

Se plantea así la aplicación “de una metodología que incluya tanto la perspectiva de la descripción lingüística como los elementos pragmáticos y funcionales que se ponen en práctica” (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2001: 11). Así, y como lo señala Magdalena Roldán (ROLDÁN, 2001: 11), nos apoyaremos en un trabajo por tareas, teniendo en cuenta los diferentes objetivos que deberán ser alcanzados, y que corresponderán con el trabajo a realizar en cada una de las sesiones.

Mostraremos cómo hemos estructurado la simulación detallando el contenido de cada una de las sesiones para, posteriormente presentar cómo hemos evaluado a los diferentes participantes en las diferentes etapas de la simulación. La evaluación se realiza tanto por parte del estudiante (autoevaluación y co-evaluación), como por parte del profesor.

Finalmente, presentaremos el resultado de nuestra experiencia, para que el lector se pueda hacer una idea del valor del ejercicio y pueda eventualmente ver así su posible aplicación en el marco de sus clases.

Terminaremos nuestro trabajo con la presentación en los anexos de un cuadro recapitulativo de la estructura de la simulación y un ejemplo de uno de los trabajos realizados por nuestros estudiantes elegido al azar y tal y como fue entregado, antes de su corrección.

2. EL PROYECTO

2.1. Presentación

El Proyecto C-Energías ha sido creado en el contexto de los cursos de español con objetivo profesional impartidos en ESCP Europe, más concretamente en el estudio de América Latina (cultura, civilización y su contexto económico).

El ejercicio consiste en simular una reunión internacional que se realizará en el país en el que se encuentren los estudiantes. En esta reunión participarán cinco países sudamericanos que, por sus particularidades tanto geográficas como políticas, sociales etc., permiten dar dinamismo, veracidad y coherencia al ejercicio, sirviendo de ejemplo para la introducción al estudio de Latinoamérica. En este caso concreto se trabajará principalmente sobre el sector energético.

C-Energías permite a los estudiantes estudiar una parte importante de América Latina, partiendo de una situación enmarcada dentro del contexto profesional, o al menos similar a la que podrían encontrarse en su futuro profesional en el ámbito de la gestión y dirección empresarial, tomando como ejemplo cinco países. C-Energías consiste, por lo tanto, en organizar, preparar y participar en la simulación (SABATER, 2011: 132-149) de una reunión internacional en la que intervienen cinco países sudamericanos (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela).

El objetivo del proyecto es la búsqueda de una fuente de generación de energía renovable que implique y beneficie a los cinco países a partes iguales. Los estudiantes deberán representar a cada uno de esos países, y para hacerlo deberán conocerlos bien para así poder proponer un proyecto. Cada país debe buscar el interés propio y común del proyecto. A esto ha de añadirse un proyecto paralelo de acción social, medioambiental o de Responsabilidad social y empresarial (RSE). El profesor/la profesora presenta a los

estudiantes el trabajo que han de realizar y toma como punto de partida el caso de *Itaipú Binacional*³⁶. Esta empresa fue creada entre los gobiernos de Brasil y Paraguay, convirtiéndose en una fuente impresionante de energía eléctrica y, al mismo tiempo se generó toda una serie de medidas de RSE, lo que representa un ejemplo a medida para nuestra simulación.

Este ejercicio combina la simulación, ejercicio de didáctica ideal para poner en práctica situaciones reales de comunicación, en este caso especializada en el ámbito internacional (CABRÉ, M. T., GÓMEZ DE ENTERRÍA, J., 2006), y la elaboración de proyectos. Los estudiantes deberán convertirse en representantes de países que no conocen sino superficialmente y, al mismo tiempo, deberán ser capaces de realizar un proyecto que se ajuste a las peculiaridades del país que les corresponde. Esta simulación sitúa a los estudiantes en un contexto altamente realista y con un alto grado de exigencia lingüística y metodológica. Igualmente orienta a los estudiantes hacia la autonomía del aprendizaje y a la evaluación/autoevaluación individual y grupal.

Antes de exponer y analizar el desarrollo del ejercicio, es necesario puntualizar las características particulares en las que lo hemos puesto en práctica. Esta simulación ha sido creada "a medida" para los estudiantes de una *Grande École de Commerce* (aunque, evidentemente, se puede extrapolar a otras escuelas superiores, universidades que propongan estudios de LEA, LLCE³⁷, etc.). Su estructura y contenidos están íntimamente relacionados con las temáticas tratadas en nuestra institución y focalizadas exclusivamente sobre el contexto profesional del mundo de la empresa en el que se encontrarán los estudiantes durante sus períodos de prácticas o pasantías y al finalizar sus estudios. Esto hace que, si bien los objetivos pueden parecer demasiado ambiciosos, los campos sobre los que se ha de trabajar están limitados, y el profesor guiará a los estudiantes para que no pasen demasiado tiempo con la búsqueda y tratamiento de información poco pertinente.

En definitiva, la simulación se basa en el conocimiento/aprendizaje de las estructuras gramaticales de la comunicación con el trasfondo del estudio, a modo de introducción, de las características demográficas, políticas, sociales y económicas de cinco de los países más relevantes de Sudamérica. Este ejercicio favorece la práctica de las cinco destrezas (comprensión y producción orales y escritas e interacción oral), y ha sido creado teniendo en cuenta la especificidad del mundo de los negocios a nivel internacional, los objetivos de la clase y, en definitiva, las necesidades cognitivas de nuestros estudiantes necesarias para un curso de español de la empresa (BLANCO CANALES, 2010: 105-122), (CABRÉ, M. T., GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006). Los estudiantes deberán ser capaces, en definitiva, de presentar y defender un proyecto realizado en grupo, como resultado del trabajo de cada uno de sus miembros, en español, frente a un grupo de competidores y a un Comité Directivo (evaluadores). Sin olvidar que este trabajo tendrá una nota estipulada por el profesor.

2.2. Sesiones

C-Energías se desarrollará a lo largo de cuatro clases o sesiones, desde la presentación del ejercicio hasta la conclusión del proyecto. En este trabajo expondremos las cuatro sesiones detallando el interés de cada una de ellas, así como el trabajo a desarrollar tanto por el profesor/la profesora como por cada uno de los estudiantes. Cada una de las etapas se compone de un trabajo realizado en clase con el docente y un trabajo individual y/o colectivo

³⁶ Cf. <<http://www.itaipu.gov.br/es>>.

³⁷ LEA (Langues Étrangères Appliquées), LCCE (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères).

a realizar por cada uno de los participantes fuera de las horas lectivas. Las clases son de dos horas de duración, por lo que el tiempo efectivo total es de ocho horas. A esto ha de añadirse el trabajo que invertirán los estudiantes fuera de clase, siendo ellos los que deban estimar el tiempo que necesitan y quienes gestionen cómo y cuándo deben hacerlo.

2.3. Objetivos

Primeramente, quisiéramos señalar que el interés de esta secuencia estriba en la riqueza de sus tres ejes: un primer eje lingüístico, un segundo eje metodológico y un tercer eje relacionado con la cultura y la civilización, que el estudiante descubrirá de la mano del profesor/la profesora y que perfeccionará de manera autónoma.

El objetivo de este trabajo consistirá, por lo tanto, en mostrar el desarrollo de la simulación que proponemos a nuestros estudiantes. Esta simulación permite el desarrollo de las capacidades metodológicas y comunicativas en un marco profesional muy concreto y realista. Este ejercicio permitirá al estudiante comprender la necesidad del uso de un lenguaje especializado tanto para la comprensión, síntesis y transmisión de los documentos estudiados (textuales y audiovisuales), como para adquirir la credibilidad que se le exige a un profesional y que se plasma, en gran medida, en la exactitud y pertinencia de su discurso (exposición de proyectos, participación en debates, etc.). El proyecto C-Energías permitirá, por lo tanto, que los estudiantes deban preparar, presentar y defender un proyecto de manera muy similar a como tendrán que hacerlo posteriormente en sus respectivos puestos de trabajo en el marco de una reunión en la que la lengua (o, al menos, una de las lenguas de comunicación, sea el español.

2.4. Estudiantes

Es importante hacer una breve reseña sobre los estudiantes. Este ejercicio ha sido creado en el marco de los estudios en lengua española con fines profesionales de ESCP Europe para estudiantes de *Pre Master* (1^{er} año = *Licence 3* del sistema universitario). Dichos estudiantes están inscritos en el curso titulado *Introducción a Latinoamérica*, donde el nivel de lengua no siempre es homogéneo, pero de manera general se encuentra entre un nivel B1 y un C1 del MCERL³⁸. Los grupos se componen de entre 18 y 22 estudiantes. Hemos de decir que esta simulación, cuyos contenidos y metodología han sido adaptados (PUJOL BERCHÉ, 2003: 43) a los estudiantes de un nivel lingüístico medio-alto, se puede adaptar a grupos con un mayor o menor número de estudiantes y de un nivel de lengua más o menos elevado, añadiendo un mayor tiempo de preparación y/o con una intervención del profesor más o menos importante.

Los estudiantes acceden a las *Grandes Écoles de Commerce* a través de un proceso selectivo de dos o tres años que comienza con las *Classes Préparatoires*³⁹ y que culmina con la obtención del *Concours*⁴⁰. Esta particularidad confiere a nuestros estudiantes una gran autosuficiencia, capacidad de trabajo individual/grupal y, sobre todo, un gran sentido de la competitividad, característica que añade un interés suplementario a la realización de la simulación y estimula la implicación a la hora de elaborar el trabajo de preparación y de participación en clase, ya que los estudiantes se esmeran para que los proyectos que presentan en clase sean los ganadores.

³⁸ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

³⁹ CPGE: Ciclo de dos años de estudios de preparación de las pruebas de acceso a las *Grandes Écoles de Commerce*.

⁴⁰ Selectiva prueba de acceso a las *Grandes Écoles de Commerce* consistente pruebas escritas y orales.

2.5. Materiales

Los materiales utilizados tanto en clase como fuera de ella deberán ser documentos auténticos, con diferentes grados de especialización. Así, los estudiantes tienen acceso a artículos de prensa, documentación oficial de diferentes instituciones, libros especializados, tanto en soporte papel como digital y audiovisual. En cuanto a las herramientas que los estudiantes tienen a su disposición, podemos destacar el lectorado⁴¹, al que los estudiantes pueden acudir libremente. Los estudiantes contarán igualmente con los aportes lingüísticos propios de la síntesis, el debate, la argumentación-*contra* argumentación, etc. por parte del profesor/la profesora y, eventualmente, gracias a la ayuda de los lectores o asistentes de lengua.

Hay que señalar igualmente que el vídeo es uno de los elementos más importantes, ya que se hará un uso activo y pasivo de este medio. Así, lo utilizaremos de manera pasiva como medio para practicar la comprensión auditiva y acceder a la información necesaria para la elaboración del proyecto; y de manera activa para grabar la participación de los estudiantes en sus diferentes intervenciones. Esto facilitará la práctica de la autoevaluación por parte de los estudiantes al final de la simulación.

2.5.1. Biblioteca

Los estudiantes podrán acudir a la biblioteca de la escuela, a las bibliotecas municipales, nacionales, o especializadas disponibles en París, así como a las bibliotecas virtuales.

2.5.2. Internet

El profesor/la profesora guía a los estudiantes, y les propone fuentes de información así como les aconseja la consulta de páginas oficiales (Cámaras de Comercio del país en Francia y de Francia en el país elegido, embajadas, páginas gubernamentales, empresas), y se guiará hacia el cotejo de las diferentes informaciones encontradas. Esta parte del trabajo es importante, ya que si bien es verdad que los estudiantes conocen perfectamente los buscadores de Internet, no siempre están familiarizados con la búsqueda contrastada y la consulta de páginas fidedignas.

2.5.3. El lectorado

Los estudiantes tienen la posibilidad de acudir al lectorado donde podrán proseguir el trabajo de búsqueda de información, obtendrán ayuda para la corrección lingüística, ayuda para la síntesis del material estudiado, consejos sobre las diferentes fuentes de investigación, ayuda en la preparación de las diferentes presentaciones, etc.

3. LAS DIFERENTES SESIONES DEL PROYECTO C-ENERGÍAS: CONTENIDOS, MATERIALES Y OBJETIVOS DE CADA SESIÓN

La simulación consiste en lo siguiente: se explica a los estudiantes que van a participar en una reunión en la que cinco países sudamericanos tendrán que presentar un proyecto de generación de energía renovable al que se asociará un proyecto de RSE. Los países de los que hablamos son Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Esta reunión se llama Proyecto C-Energías.

⁴¹ El lectorado de ESCP Europe consiste en tutorías individuales de 30 minutos de duración, y está compuesto por cuatro asistentes de lengua procedentes de cuatro países diferentes (en 2014-2015): España, México, Colombia y Honduras.

La clase se divide en 6 grupos de 3-4 estudiantes. Por un lado los representantes de los cinco países implicados en la reunión, cuyo trabajo consiste en elaborar un proyecto realista de generación de energía limpia y, por otro lado, un Comité de Dirección⁴² que se encargará de organizar, estructurar, dirigir y animar la reunión, crear los criterios de evaluación necesarios para elegir el mejor proyecto, evaluar los proyectos presentados y elaborar un balance oral y escrito al final de la reunión. Los estudiantes pueden elegir el papel que van a interpretar, a sabiendas de que la carga de trabajo, el grado de aprendizaje y los objetivos, aunque tengan formas diferentes, serán muy similares.

Tras dos sesiones de trabajo de documentación, síntesis y estructuración del proyecto, los estudiantes deberán ser capaces de presentarlo, de forma oral y escrita.

Como ya hemos anunciado anteriormente, el proyecto se divide en cuatro sesiones: Una primera etapa de planteamiento y preparación, una segunda etapa de organización, una tercera etapa de presentación del proyecto y una última etapa de evaluación/autoevaluación colectiva e individual, que vamos a desarrollar a continuación.

Antes de detallar la simulación por sesiones, es importante señalar que el trabajo se realizará durante las dos horas de clase, además del tiempo que los estudiantes estimen necesario entre una clase y otra. Así, al hablar de la primera sesión haremos referencia a las dos horas de la primera clase y la semana que precede la segunda sesión.

Llamamos “sesión” a cada una de las clases de dos horas durante las cuales se desarrollará el trabajo. Estas dos horas de clases implican igualmente las horas de trabajo fuera de clases que los estudiantes estimen necesarias para preparar cada una de las sesiones.

En la descripción de cada una de las sesiones se hará alusión a la evaluación, que vamos a desarrollar en detalle en el punto 4.

3.1. Sesión 1: planteamiento y preparación

En esta primera clase se presenta el ejercicio⁴³ a partir del ejemplo real de *Itaipú Binacional*⁴⁴, presa que se encuentra en la frontera entre Brasil y Paraguay. La presentación se hace a través de la consulta de la página oficial y de documentación escrita y audiovisual. El profesor aportará documentación escrita oficial sobre el caso anteriormente nombrado; aportará igualmente las reseñas lingüísticas necesarias para que los estudiantes puedan comprender perfectamente dicha documentación. A partir de esta documentación, se pedirá a los estudiantes que sintetizen su contenido. El profesor pedirá a los estudiantes que presenten dichas síntesis oralmente de manera espontánea y para el conjunto de la clase. A continuación se presentará un vídeo de presentación del proyecto de Itaipú a través del cual se trabajará la comprensión auditiva. Estos dos ejercicios servirán de ejemplo para el trabajo que los estudiantes deberán realizar a continuación.

A partir de esta primera parte de presentación, los estudiantes comenzarán el trabajo por grupos. Sabrán qué papel desempeña cada uno de los estudiantes (qué país representa, qué papel ocupa dentro de ese grupo, qué trabajo debe aportar y cómo debe hacerlo). Hay que hacer una mención especial al “sexto” grupo: el Comité Directivo, que tendrá una función diferente a la de los otros cinco grupos ya que se encargará de supervisar, valorar y evaluar el trabajo de sus compañeros.

⁴² A partir de aquí nos referiremos al Comité de Dirección como CD.

⁴³ Ver Anexo 1.

⁴⁴ Cf. Nota 1.

Durante la primera sesión, los estudiantes que componen los grupos que representan a los cinco países (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela)⁴⁵ se ocuparán de:

- Determinar qué documentación es necesaria para la elaboración del proyecto.
- Buscar y tratar (seleccionar y sintetizar) dicha información. Esta documentación será la relativa a cada uno de los países en los ámbitos de la economía, la política, los recursos naturales, las empresas y proyectos existentes en el sector de las energías limpias, medioambiente, geopolítica, etc.
- Distribución del trabajo. Los estudiantes determinan qué información debe buscar cada uno de los miembros del grupo, por lo que deberán trabajar con diferentes tipos de lectura (PUJOL BERCHE, 2003).

Por su parte, el Comité Directivo buscará información sobre los países con la ayuda de los otros equipos con el objetivo de poder elaborar los criterios a partir de los cuales juzgarán si los proyectos son realistas o, al menos, verosímiles, y así poder determinar cuál de ellos es el más apropiado. En esta primera sesión el CD supervisará el trabajo de documentación de todos los grupos, lo que le permitirá comenzar a establecer los primeros criterios de evaluación.

En esta primera sesión todos los estudiantes trabajan la comprensión lectora y auditiva a través de la documentación presentada al inicio de la simulación sobre *Itaipú Binacional*. Los estudiantes, con la ayuda del profesor, deberán ser capaces de procesar y sintetizar informaciones de soportes variados (tanto escritos como audiovisuales) con el fin de transmitir al resto de miembros del grupo únicamente la información útil encontrada. En este primer paso los estudiantes se ejercitan en la búsqueda de información fiable.

El profesor/la profesora acompaña a los estudiantes en la búsqueda de información y la comprensión de los documentos trabajados en clase. El/la docente asesora en la búsqueda de información y proporciona los elementos lingüísticos que los estudiantes necesiten para la siguiente etapa.

3.2. Sesión 2: organización y realización del proyecto

En la segunda clase los estudiantes trabajan por grupos bajo la dirección del profesor/la profesora para elaborar un proyecto común a partir de las informaciones recabadas durante la semana anterior.

En esta clase los estudiantes someten al resto de miembros de su equipo de forma oral y/o escrita la síntesis de los documentos encontrados en la sesión precedente y sintetizados “en casa”, así como el material consultado a lo largo de la semana. Tras la exposición de la información recabada, los estudiantes deberán elaborar un proyecto verosímil, teniendo en cuenta que la credibilidad de dicho proyecto dependerá en gran medida del dominio de las estructuras lingüísticas propias de la argumentación, así como del conocimiento y el uso del vocabulario específico y de las características de cada uno de los países representados por los diferentes grupos de estudiantes.

En esta sesión los estudiantes pasarán, por lo tanto, a la fase de producción de textos, ya que se dedicarán a la escritura del proyecto que tendrán que presentar oralmente en la siguiente sesión. El profesor-animador se encargará de guiar a los estudiantes dando particular importancia al reparto del trabajo entre los miembros de cada grupo; así, el trabajo a realizar consistirá en determinar qué proyecto se va a presentar, qué debe hacer cada

⁴⁵ A partir de aquí nos referiremos a los equipos que representan a los cinco países como PA.

miembro, cómo se va a presentar el proyecto y de qué se compondrá este último. Se preparará tanto la estrategia para presentar los resultados del trabajo del PA como el contenido lingüístico para exponerla.

No hay que olvidar que el objetivo es presentar el proyecto que más convenga al conjunto de los países representados. Por eso, los estudiantes pensarán también en qué proyectos pueden presentar potencialmente los otros países y en qué medida el suyo puede resultar más interesante. Reflexionarán, igualmente, sobre la posibilidad de establecer alianzas con los otros países con la finalidad de generar conjuntamente un proyecto más interesante que el de los otros PA; y sobre qué argumentos preparar (y cómo exponerlos) para demostrar los errores de los otros proyectos presentados.

El CD, por su parte, se encargará de terminar la búsqueda de información necesaria para la elaboración de la lista de criterios, solicitando a todos los PA un resumen del proyecto que van a presentar. Al mismo tiempo establecerá en qué orden se harán las presentaciones, bajo criterios que doten a la presentación de una cierta coherencia (tipo de proyecto, alianzas eventuales que puedan aparecer, etc.). También estipularán cuánto tiempo tiene cada PA para exponer su proyecto, si se autoriza el uso de soporte audiovisual (gráfico, fotografía, PowerPoint, vídeo) o si es obligatorio, si éstos tienen una duración limitada o no. pensarán es cuántos turnos de palabra darán a cada uno de los grupos (en general dos: un primer turno para exponer el proyecto y un segundo turno para mostrar las ventajas de éste frente a los demás proyectos presentados o, simplemente, poner de realce los aspectos negativos de los proyectos con los que compiten). Decidirán también si se penaliza toda presentación que resulte demasiado extensa, el uso de un lenguaje “inapropiado” a la hora de debatir las ventajas e inconvenientes de los demás proyectos, así como todo lo que estimen necesario para el correcto desarrollo de la reunión y su posterior evaluación. Para terminar, redactarán el orden del día de la reunión, las reglas de conducta y anunciarán el baremo que utilizarán a la hora de evaluar los proyectos.

Fuera de las dos horas de clase, los estudiantes prepararán sus respectivas presentaciones, poniendo especial cuidado en que la parte correspondiente a cada miembro presente una cierta coherencia con respecto a las partes de sus compañeros. El Comité de Dirección reflexionará sobre la gestión de la reunión que dirigirán una semana después.

3.3. Sesión 3: presentación del proyecto

El Comité de Dirección llega al aula con cinco minutos de antelación para instalar físicamente a cada miembro de cada uno de los PA según el orden de presentación de los proyectos, el tipo de proyecto, etc. Es importante que sepan que, para poder gestionar la reunión con facilidad, deben comunicar claramente a los participantes las reglas que se deben respetar, el orden de paso, etc.

Una vez convenientemente instalados todos los estudiantes, el CD comienza la reunión haciendo una pequeña introducción de acogida, y explicará cuáles son los objetivos generales y los de cada uno de los grupos; y finalmente el procedimiento y las reglas a seguir durante toda la sesión, conscientes desde la primera etapa de que son responsables del éxito (o fracaso) de esta tercera etapa. Tendrán en cuenta también, a la hora de establecer todos los pormenores de la reunión, que ésta será grabada en vídeo. Esto permitirá a los estudiantes tener en cuenta aspectos importantes como la correcta dicción, el respeto en el orden de palabra, el cuidado del lenguaje corporal, etc.

Generalmente el CD se decanta (guiado por el profesor/a) por una estructura simple: cada uno de los PA presenta su proyecto, mientras el CD evalúa tanto la calidad de la lengua

específica utilizada en la presentación (lo que da credibilidad al proyecto), como la idea presentada así como sus pormenores. Una vez terminada esta primera ronda de presentaciones, el CD da paso a la discusión durante la cual los diferentes PA podrán criticar los proyectos de los demás, comentar los aspectos positivos, completar con información suplementaria y/o crear alianzas con aquellos PA con los que tengan afinidades (en cuanto al proyecto, pero también en cuanto a afinidades políticas, acuerdos comerciales existentes entre ellos, etc.). Esta fase es particularmente interesante, ya que prevalece el intercambio de ideas, mediado por preguntas en la mayoría de los casos espontáneas, sobre aspectos muy específicos y con una terminología muy específica. Se genera así un marco de argumentación/ contra-argumentación.

Esta fase es igualmente el reflejo de la totalidad del ejercicio, ya que los estudiantes aprenden a partir de los conocimientos adquiridos de manera autónoma (aunque con el seguimiento y la ayuda del profesor/la profesora), y comparten esos conocimientos con el resto de la clase.

Una vez terminada la intervención de cada PA, concluida la fase de intercambios, el CD hará un breve balance de la reunión para retomar los aspectos más importantes de ésta, y pondrá de relieve aquellos proyectos que más hayan llamado la atención de todos los participantes. A partir de aquí el Comité de Dirección determina qué proyecto, proyectos o fusión de proyectos son los más interesantes para alcanzar el objetivo fijado en la primera fase. Para fomentar la autocritica, el Comité de Dirección puede proponer que se proceda a la votación del mejor proyecto. Por ejemplo, el CD puede proponer que cada PA elija los dos mejores proyectos (así evitamos el empate técnico si cada país decide votar por su propio proyecto). Se pide a cada país que justifique su elección. Finalmente, el CD se reserva un voto doble, para evitar eventuales empates. Tras estas decisiones, el CD decide cuándo y cómo se levanta la sesión.

La clase termina con la entrega, por parte del profesor, de una copia en vídeo de su intervención a cada PA y una copia íntegra al CD para, si fuera necesario, poder contar con la posibilidad de volver a ver la intervención de cada grupo. Si no fuera posible realizar dicha copia con tanta celeridad, la entrega de dichas copias se hará antes de la cuarta y última sesión para que los estudiantes puedan ver su participación y, eventualmente, tomar conciencia de los errores cometidos.

3.4. Sesión 4: balance de la Simulación

Esta última clase comienza con la intervención del CD que establece un *ranking* de los proyectos a partir del baremo establecido en la segunda sesión, para lo que anteriormente pueden valerse de la copia en vídeo de la intervención de cada PA y, así, justificar las razones de la elección.

Cada PA hace una autoevaluación de los errores cometidos por cada miembro integrante del grupo. El profesor/la profesora hace un balance general del ejercicio, y enumerará los diferentes errores mientras hace un breve repunte tanto metodológico como lingüístico. Para ello se puede proceder al visionado de algunos pasajes significativos de la reunión. Se puede solicitar una lista de los errores (y su corrección) más significativos a cada uno de los PA para su distribución al resto de la clase.

Finalmente, cada grupo entrega una versión escrita de toda la simulación:

– Los representantes de los diferentes países presentarán toda la documentación utilizada para la realización del proyecto. Justifican cómo y por qué han elegido dicho proyecto y

cómo lo han desarrollado, qué deberían cambiar (a partir de los comentarios hechos por los compañeros y el profesor, y la corrección nacida de su propia autoevaluación), así como una breve reseña con los elementos lingüísticos que han necesitado/utilizado para su presentación.

– El Comité Directivo, por su parte, realizará un balance con el desarrollo de la reunión, indicando cómo y por qué ha sido dirigida, cuál es el orden de preferencia de los proyectos elegidos y la justificación de dicha elección. Para terminar, establecerá el balance final. Dicho balance permite elaborar una introducción y una conclusión a un trabajo de equipo que se ha desarrollado a lo largo de 8 horas (cuatro sesiones) y gracias al cual los estudiantes han tenido acceso tanto al aprendizaje de la lengua española en un contexto específico, como al estudio detallado de cinco de los países más representativos de Sudamérica. En este balance se citarán los errores más significativos, lo que aportará el profesor. Para terminar, el profesor se encargará de agrupar el trabajo de los seis grupos: corregirlos, recopilarlos y transmitirlos en un único documento a la totalidad de los estudiantes, en versión papel y/o electrónica con lo que éstos poseerán la totalidad de lo estudiado en clase. Por esta razón recomendamos que este ejercicio termine antes de la última clase de un semestre u otro tipo de ciclo, para que los estudiantes puedan obtener una copia del trabajo realizado en el marco de C-Energías.

4. EVALUACIÓN

Llegamos así a la siempre delicada cuestión de la evaluación. ¿Qué y cómo evaluar sabiendo que, por ejemplo, la simulación puede propiciar que un estudiante parasite a otros?

En el Proyecto C-Energías encontraremos dos formas de evaluación: con nota, atribuida por el profesor y que aparecerá en el boletín del estudiante y otra, sin nota, atribuida a los estudiantes por los estudiantes a título individual o grupal.

Si tenemos en cuenta que uno de los objetivos de la simulación es el autoaprendizaje, nos parece imprescindible proporcionar al estudiantes medios para que puedan evaluar sus objetivos (individuales y grupales) y que puedan evaluar el grado de obtención de dichos objetivos. Para ello, hemos optado por la elaboración de fichas de autoevaluación “preconcebidas por el profesor” y modificadas, mejoradas, rectificadas o completadas por el/los estudiante/s. Es decir, en el caso de las sesiones dos y tres anteriormente detalladas, el profesor aporta una “ficha de trabajo”, en la que se establecen de forma general los objetivos fijados para el grupo.

A partir de aquí, y tras la distribución del trabajo que debe realizar cada grupo, cada estudiante establece su ficha individual de trabajo, siguiendo el modelo del profesor, pero adaptándolo concretamente al trabajo que debe realizar para su equipo (país). En el caso de las dos primeras sesiones, esta ficha reflejará el trabajo a realizar en el marco de la búsqueda de documentación (sesión 1) y la realización del proyecto (sesión 2), como sugiere el modelo del *Buck Institute for Education* (2012). El aspecto interesante reside en la implicación del estudiante en la evaluación de la progresión de su trabajo y el de sus colegas, como indica Catherine REVERDY (REVERDY, 2013: 15) y recoge Ch. Puren (PUREN, 2014: 21): « *La présentation du projet par les élèves, tout comme les connaissances acquises, peuvent par exemple être évaluées aussi bien par l'enseignant que*

*par les pairs.*⁴⁶ » Aquí reside también la importancia del Comité de Dirección que, sin estar implicado en el trabajo realizado por los representantes de los diferentes países, pero siendo testigo del proceso, puede dar una visión objetiva de la progresión de dicho trabajo. La objetividad de esta evaluación viene apoyada por la desaparición de eventuales elementos penalizadores, como es el caso de una nota impuesta por el profesor.

Sin embargo, y como lo señalan ciertos investigadores: « *l'évaluation d'un projet doit être pensée et structurée en amont, et ne peut être faite après-coup* »⁴⁷. Efectivamente, para que este tipo de evaluación pueda funcionar, debe proponerse con anterioridad al ejercicio, por lo que el profesor deberá implicarse en la elaboración de la ficha de trabajo; pero creemos que, a continuación, debe dejar margen a la modificación como parte integrante de la formación del estudiante a título individual, y también como miembro integrante de un grupo.

Nos parece que esta forma de autoevaluación individual y grupal es particularmente importante ya que el objetivo no es la obtención de una “buena” nota sino la autoevaluación del grado de progresión, preparando así al estudiante para la “buena” presentación de su trabajo frente a un jurado que, en su día, estará formado por un comité de empresa, un director de proyecto, un grupo de clientes, etc.

Esta ficha de trabajo se acompañará de una ficha de “autoevaluación” que permitirá evaluar a cada estudiante si ha realizado o no los objetivos fijados, evaluando así la “satisfacción” de su trabajo, incluyendo una nota indicativa de 0 a 5 (0 = muy insatisfecho a 5 = muy satisfecho) que se auto atribuye el estudiante/grupo.

Desde el punto de vista crítico, sin atribución de notas y bajo forma oral, se presenta una forma de co-evaluación que nos parece extremadamente enriquecedora, que es la sesión de réplica de la sesión 3. Tras la presentación de cada proyecto, los estudiantes tienen la oportunidad de criticar las presentaciones de los demás grupos. Al no haber una nota tras cada uno de los comentarios positivos o negativos, la evaluación surge de forma espontánea y abarca tanto los aspectos formales como los lingüísticos, metodológicos, etc. Todo ello de manera espontánea, pero nunca improvisada. Siempre hay una intención de resaltar los errores cometidos por los compañeros (aunque el objetivo no sea directamente la corrección, sino realzar su propio proyecto poniendo de relieve los errores de los proyectos ajenos). Esta forma de evaluación aparece naturalmente, pero es fruto del establecimiento de las reglas que rigen el ejercicio desde el primer momento. Así, por ejemplo, Boris reprocha a Charlotte: “¿Cómo podemos creer que tu proyecto funcionará si ni siquiera sabes que “*barrage*” se dice “presa” en español?”

En este mismo sentido, los comentarios finales del Comité Directivo y el establecimiento del *ranking* de los proyectos con su justificación, representan a su vez una forma suplementaria de evaluación, realizada por los estudiantes, pero esta vez sin que haya un interés particular. En principio el CD no tiene una preferencia por un grupo u otro, sino que se basa en sus observaciones y los criterios establecidos durante los primeros pasos de la simulación, lo que añade objetividad a la clasificación y a los comentarios.

¿Y las notas? Si bien los estudiantes van marcando las pautas de la evaluación (cada uno de ellos con su ficha de trabajo, de evaluación, los criterios elegidos por el CD, etc.), el profesor debe responsabilizarse de las notas que aparecerán en los boletines de los

⁴⁶ “La presentación del proyecto por parte de los estudiantes, así como los conocimientos adquiridos pueden, por ejemplo, ser evaluados tanto por sus profesores como por sus pares” (traducción del autor).

⁴⁷ “La evaluación de un proyecto debe ser pensada y estructurada con anterioridad, y no puede ser realizada posteriormente” (traducción del autor).

estudiantes. ¿Cómo evaluar a un estudiante si sólo tuviéramos como referencia el trabajo escrito que éste ha realizado en grupo? No parecería justo que un estudiante que ha trabajado más (y mejor) que el resto de sus colegas de grupo obtuviera la misma nota que ellos, pero, por otro lado, parte de su trabajo consistía también en hacer que sus colegas trabajaran tanto como él). Para evitar este problema, y como es el caso igualmente en otros casos similares, como recoge igualmente Ch. Puren (PUREN, 2014: 23) hemos optado por establecer una nota correspondiente al 50% de la nota a la presentación escrita, una nota por lo tanto grupal, ya que consideramos que el trabajo en grupo es uno de los objetivos importantes y, como el resultado del grupo es fruto del trabajo de cada uno de sus individuos, este porcentaje nos parece acertado para evaluar una parte del ejercicio.

Por otro lado, el 50 % restante corresponde a la presentación oral individual. Así se evaluará la participación de cada estudiante teniendo en cuenta los objetivos establecidos al comienzo de la simulación. Ésta debe ser una regla básica: tanto los objetivos como los medios y criterios de evaluación deben ser comunicados a los estudiantes desde el primer momento, y el profesor será siempre el responsable de las notas “cifradas”.

5. CONCLUSIÓN

El Proyecto C-Energías propone el aprendizaje por parte del estudiante a través de la sinergia entre todos los miembros del grupo (estudiantes y profesor). La especificidad del comercio internacional aparece recreada en una simulación para la cual los estudiantes deben conocer a la perfección los países que representan para poder utilizar su potencial y desarrollar un proyecto acorde a dichas características. En este contexto es importante también que los estudiantes sean capaces de sintetizar la documentación encontrada, que deben saber buscar previamente y transmitir posteriormente a sus compañeros para poder construir un proyecto conjunto. Todo esto sobre la base de un aprendizaje sólido de las estructuras lingüísticas inherentes al contexto presentado, así como un uso/aprendizaje de un vocabulario específico/técnico generado por la necesidad de expresarse. Los estudiantes aprenden, en definitiva, a buscar las fuentes de información, encontrar la documentación pertinente y fiable, tratarla, transmitirla y debatirla, añadiendo la “presencia implícita y explícita de elementos socioculturales” (BLANCO CANALES, 2010: 106).

Al mismo tiempo, aprenden a trabajar de manera individual y en grupo de manera autónoma, es decir, aprenden a aprender. Para terminar, adquieren los conocimientos necesarios para la autoevaluación y la autocrítica, proporcionando al estudiante “la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en diferentes contextos profesionales” (RODRÍGUEZ-PIÑERO, GARCÍA ANTUÑA, 2009: 921-922).

La particularidad del Proyecto C-Energías reside en reunir en un marco muy realista todos los aspectos que un estudiante debe dominar para trabajar en un contexto empresarial en el mundo hispanohablante, lo que le permite adquirir las herramientas comunicativas, lingüísticas, metodológicas y culturales necesarias para la realización de una reunión en el ámbito internacional.

En definitiva, la mayor parte del aprendizaje de la simulación proviene del esfuerzo común de todos y cada uno de los miembros de la clase, facilitando el autoaprendizaje y la autoevaluación.

Los resultados que hemos constatado son positivos en su globalidad. Los estudiantes constatan, tras la presentación oral de sus respectivos trabajos, los comentarios realizados por sus compañeros en la parte correspondiente a las réplicas durante la clase de

presentación, y gracias a los comentarios y correcciones realizados por el CD y el profesor en la última clase, así como con el visionado del vídeo de las presentaciones, que C-Energías les ha permitido alcanzar, en mayor o menor medida, los objetivos fijados en la clase de presentación de la simulación. Si bien es verdad que algunos estudiantes hubieran deseado gozar de más tiempo para profundizar los conocimientos relativos al país representado, recabar más información para poder elaborar proyectos más sólidos y preparar, desde el punto de vista lingüístico, sus relativas presentaciones, también es verdad que se muestran satisfechos con el aprendizaje que han adquirido en estas ocho horas de trabajo presencial (y otras muchas horas, variables según los equipos, tanto en el lectorado como en casa, en grupo e individualmente).

Al comparar los proyectos propios con los de los compañeros que representan a los demás países, los estudiantes comprenden dónde están los errores que han cometido, qué hubieran debido/podido hacer y, sobretodo, ahora saben cómo hacerlo. Dicho de otra manera, si bien es verdad que los estudiantes perciben el sentimiento de haber podido presentar un proyecto más elaborado teniendo “un poco más de tiempo”, parecen estar de acuerdo con el hecho de que lo que les ha ayudado a comprender cómo hubieran podido mejorar su propio trabajo es el resultado del trabajo del resto de los estudiantes, así como sus críticas constructivas, por lo que el objetivo de aprender los unos de los otros parece haber sido alcanzado.

El profesor ha constatado que los estudiantes han alcanzado los objetivos principales de la simulación. Así, tras 8 horas de trabajo presencial, los estudiantes conocen las características principales de los cinco países estudiados, gracias al estudio propio y a la presentación de los demás países por parte del resto de la clase. Han aprendido los elementos lingüísticos (discursivos y comunicativos) necesarios para la presentación de un proyecto de forma oral frente a un auditorio, así como los rudimentos para la búsqueda de la documentación. Los estudiantes más sensibles a la adquisición de una cierta facilidad a la hora de hablar en público en español han sido los que, en otros contextos, participaban menos, ya sea por timidez, por la falta de confianza debida a un menor dominio de la lengua, una menor fluidez, o simplemente, los que habitualmente no tenían “nada que decir”. El hecho de representar un papel, de hablar por la boca del personaje que representaban arrojados por el equipo para el que y, con el que, han trabajado durante todo un mes, el hecho de haber podido trabajar sobre qué decir y cómo hacerlo y de contar con el apoyo de los colegas y de la supervisión del profesor durante todo el proceso, les ha permitido tener una mayor participación y contar con mayor seguridad en ellos mismos.

Para terminar, hemos de decir que la elección de la Simulación en el marco de nuestras clases ha sido acertada, pues permite combinar las diferentes destrezas que anunciábamos en la presentación del proyecto, todo ello en un contexto comunicativo realista y acorde con lo que les deparará su futuro profesional.


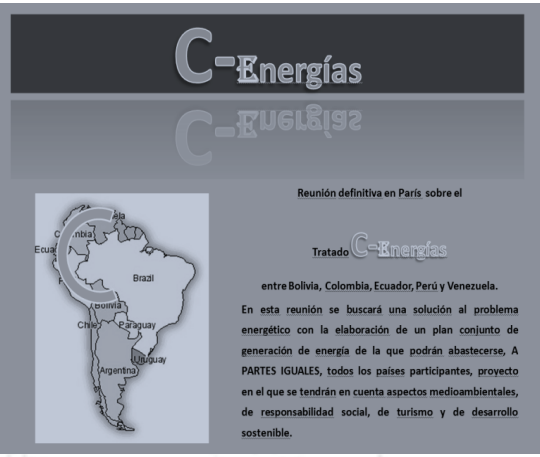
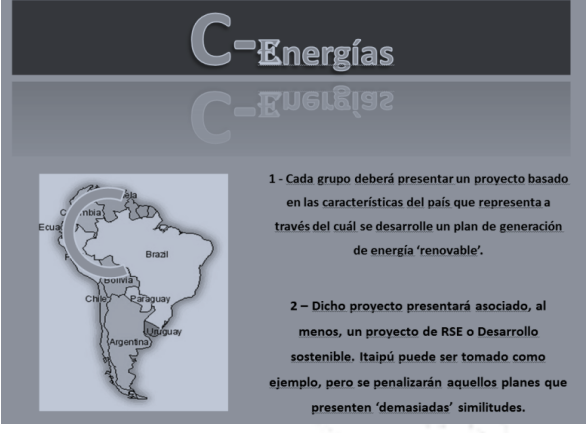
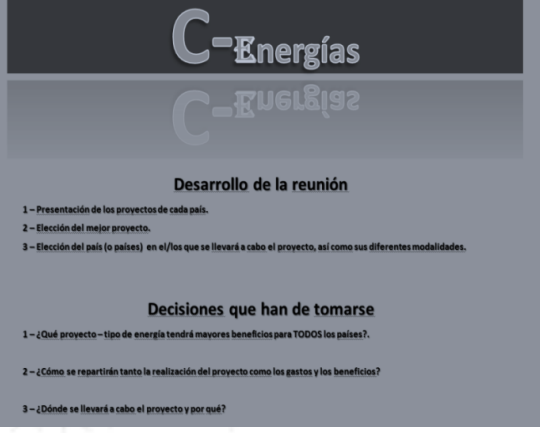
El aspecto lúdico y el carácter competitivo de C-Energías, en concreto, y de la Simulación, en general, han representado, sin duda alguna, un aliciente suplementario para el aprendizaje.

Sin embargo, hemos de señalar que, tanto para el profesor como para los estudiantes, trabajar con un tiempo tan limitado (en nuestro caso debido al escaso número de horas docentes con las que contamos) es un tanto frustrante en la medida en la que, una vez adquiridas tanto las herramientas lingüísticas como metodológicas, así como la documentación tratada, a los estudiantes “nos hubiera gustado poder hablar más” y, por supuesto, el profesor también hubiera deseado tener más tiempo para hacerlo. Pero, en

definitiva ésta no es sino la prueba de que a todos los participantes nos hubiera gustado poder “jugar” un poco más.

6. ANEXOS

Anexo 1: Presentación del proyecto (PowerPoint)

 <p>PROYECTO C-Energías</p> <p>Bolivia Colombia Ecuador Venezuela Perú</p>	 <p>C-Energías C-ENERGÍAS</p> <p>Reunión definitiva en París sobre el Tratado C-Energías entre Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela.</p> <p>En esta reunión se buscará una solución al problema energético con la elaboración de un plan conjunto de generación de energía de la que podrán abastecerse, A PARTES IGUALES, todos los países participantes, proyecto en el que se tendrán en cuenta aspectos medioambientales, de responsabilidad social, de turismo y de desarrollo sostenible.</p>
 <p>C-Energías C-ENERGÍAS</p> <p>1 - Cada grupo deberá presentar un proyecto basado en las características del país que representa a través del cual se desarrolle un plan de generación de energía 'renovable'.</p> <p>2 - Dicho proyecto presentará asociado, al menos, un proyecto de RSE o Desarrollo sostenible. Itaipú puede ser tomado como ejemplo, pero se penalizarán aquellos planes que presenten 'demasiadas' similitudes.</p>	 <p>C-Energías C-ENERGÍAS</p> <p>Desarrollo de la reunión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Presentación de los proyectos de cada país. 2 - Elección del mejor proyecto. 3 - Elección del país (o países) en el/los que se llevará a cabo el proyecto, así como sus diferentes modalidades. <p>Decisiones que han de tomarse</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - ¿Qué proyecto - tipo de energía tendrá mayores beneficios para TODOS los países?. 2 - ¿Cómo se repartirán tanto la realización del proyecto como los gastos y los beneficios?. 3 - ¿Dónde se llevará a cabo el proyecto y por qué?.

Anexo 2: Cuadro recapitulativo del desarrollo de las cuatro sesiones

DESARROLLO		MATERIALES
Sesión 1		
En clase	Profesor/a Presentación : División de la clase por grupos (5 Países + Comité de Dirección) Instrucciones del ejercicio	Documento de presentación (PowerPoint) Vídeo y dossier sobre <i>Itaipú</i> (Cf. Bibliografía)
	Estudiante Repartición del trabajo individual Búsqueda de información (Países, medios de generación de energía, ejemplos reales, terminología específica, etc.)	Elementos gramaticales Internet (Páginas oficiales: Gobiernos, instituciones, Cámaras de comercio, Universidades, empresas, etc.)
En casa	Búsqueda y tratamiento de la información (Síntesis)	Biblioteca – Lectorado
Sesión 2		
En clase	Elaboración del Proyecto (5 Países) Elaboración de criterios de evaluación de los proyectos (CD)	Internet (Páginas oficiales: Gobiernos, instituciones, Cámaras de comercio, Universidades, empresas, etc.)
En casa	Preparación de la presentación : - Proyecto (5 países) - Funcionamiento de la reunión (CD)	Lectorado
Sesión 3		
En clase	Reunión : - Introducción de la reunión (CD) - 1 ^{er} turno de palabra (Presentación del proyecto: Argumentación) - 2 ^o turno de palabra (Contra argumentación y preguntas) - Finalización de la reunión (CD)	(Vídeo)
En casa	Elaboración del dossier escrito (5 Países) Establecimiento escrito del balance de la reunión (CD) - Votación	Lectorado
Sesión 4		
En clase	Balance (Resultado) – Corrección / autocorrección (Visionado del vídeo)	

Anexo 3: Un ejemplo del trabajo realizado por los estudiantes (CD)

1. El objetivo de la reunión C-Energías es doble:
<p>– Evaluar la capacidad para diseñar un proyecto viable e innovador para producir energía en América Latina a largo plazo.</p> <p>– Apreciar la actitud de los actores en cuanto a la negociación con países de potencias desiguales.</p> <p>Por lo tanto, los criterios utilizados para designar un ganador se dividen en dos grandes categorías: criterios de forma y criterios de fondo.</p> <p>En cuanto al fondo, nos interesan:</p> <p>– El realismo del proyecto, el hecho de que sea factible (<i>sic</i>) en el terreno técnico como político.</p> <p>– La financiación: el proyecto debe ser viable económicamente. Lo importante también es que los países involucrados tengan soberanía sobre sus presupuestos y que no tengan que solicitar (demasiada) ayuda a los bancos extranjeros o a instituciones como el FMI.</p> <p>– La cuida (<i>sic</i>) del medio ambiente: lo ideal es que el proyecto no sea contaminador (<i>sic</i>) y que no perturbe al (<i>sic</i>) entorno local para ayudar a la protección de especies escasas (<i>sic</i>) o del ámbito en general.</p> <p>– La ética: el proyecto tiene que mejorar las condiciones sociales de la población de los países implicados. También es necesario que sea diseñado para (<i>sic</i>) el largo plazo, que no sea (<i>sic</i>) basado en recursos agotables.</p> <p>– La capacidad de innovación es (<i>sic</i>) por fin un criterio de evaluación imprescindible porque unos (<i>sic</i>) de los objetivos de la reunión es desarrollar nuevas técnicas de producción de energía.</p> <p>– La manera de conducir las negociaciones formara (<i>sic</i>) también un punto clave para la conclusión o no de un acuerdo entre los diferentes países. Entonces, lo que se destaca como criterios de apreciación son (<i>sic</i>) los siguientes:</p> <p>– La fuerza de convicción con la cual cada país presentara (<i>sic</i>) su proyecto, la fluidez del discurso, las estructuras gramaticales utilizadas y el léxico específico.</p> <p>– La capacidad de escuchar a los demás.</p> <p>– La aceptación de (<i>sic</i>) hacer evolucionar su propio proyecto (cf. desarrollo de la sesión).</p> <p>– El respeto del tiempo de palabra.</p> <p>– La pertinencia de las críticas hechas por cada otro país.</p> <p>Un <i>malus</i>⁴⁸ se aplicará a los países que intenten hacer trampas o perjudicar de manera evidente a otros países.</p> <p>Habrà una bonificación para los proyectos que impliquen a todos los países porque la reunión se centra sobre todo en la cooperación entre los países.</p>

⁴⁸ Punto negativo.

2. Desarrollo de la reunión

- Presentación general por parte del equipo directivo de la reunión: objetivos, desarrollo, presentación de los criterios y del modo de evaluación (votación con un 40% de los votos para los países participantes, un 60% para el equipo directivo con la posibilidad de votar para 2 proyectos).
- Presentación individual de los proyectos en cinco minutos.
- Algunos minutos para reflexionar en los grupos (*sic*) sobre los proyectos de los demás y pensar en proposiciones que hacer a los demás para obtener un proyecto más reflexionado que implique a los más (*sic*) países posibles.
- Algunos minutos para hacer alianzas con otros países y establecer proyectos comunes.
- Cinco minutos para cada grupo para exponer críticas y formular un nuevo proyecto en (*sic*) caso (*sic*) el previo haya sido modificado.
- Diez minutos de deliberación para los miembros del equipo directivo y de cada grupo
- Cinco minutos para la conclusión y el anuncio de los resultados de la votación

3. Conclusión del equipo directivo

3.1. La reunión

Aunque casi todos los proyectos excedieron los cinco minutos previstos, cada país pudo presentar de manera correcta su proyecto. El orden fue determinado por el equipo directivo y ellos (*sic*) presentaron sus proyectos en este orden: Venezuela, el Perú, Bolivia, Colombia y por fin Ecuador.

Los intentos de formar alianzas no fueron numerosos y nunca emergió la posibilidad de construir algo común a todos los países, porque sólo se trataba mejorar su propio proyecto importando las ideas de un único país exterior.

3.2. Los proyectos

-Venezuela: El proyecto venezolano queda (*sic*) oscuro y sólo se pueden adivinar las grandes líneas porque el equipo no supo gestionar la presentación por lo que no tuvo tiempo para exponerlo todo. Lo que sabemos es que Venezuela quiere promover la cooperación entre todos los países presentes con el desarrollo de un circuito de paneles solares. Los paneles podrán reciclarse, y el grupo planea hacer jornadas para educar a los jóvenes sobre la energía solar.

Aparte del hecho (*sic*) que los científicos de los otros países contribuyen a la creación de los paneles, nosotros no vemos en qué manera este proyecto puede implicar a todos los países. La presentación fue demasiada (*sic*) larga con detalles inútiles sobre Venezuela. Este tiempo hubiera podido ser utilizado para hablar más concretamente del proyecto en sí mismo.

- Perú: El proyecto peruano intenta desarrollar los biocarburantes a partir de maíz. Los cinco países serían (*sic*) juntos en este proyecto porque la producción y la transformación del maíz se localizarían en Perú y en Bolivia, mientras (*sic*) los demás se encargarían del transporte porque tienen más recursos para hacerlo. La idea final es reemplazar el petróleo y así reducir (*sic*) la dependencia como las emisiones de gases de contaminación, pero también ayudar a los campesinos pobres.

Este proyecto es interesante porque no parece afectar el (*sic*) medio ambiente y les da soluciones a los locales, pero no es algo nuevo, algo revolucionario, sino una adaptación local de lo que ya existe en otras partes de América Latina.

- Bolivia: El equipo boliviano hizo la misma proposición que el equipo peruano, es decir desarrollar los biocarburantes, pero aquí utilizando colza y no maíz. Quiere cooperar con Venezuela porque es el país en el cual los ingenieros son (*sic*) más cualificados. El etanol obtenido sería exportado hasta (*sic*) los Estados Unidos o Europa con facilidad según el equipo boliviano porque es más barato que el verdadero petróleo.

El problema que hemos encontrado aquí es que el equipo de Bolivia nunca nos habla (*sic*) del reparto de todas las ventajas del proyecto, y no hay ninguna acción social. Además, préstamos (*sic*) del banco mundial son (*sic*) previstos en el proyecto lo que amenaza la soberanía del país. Sin embargo (*sic*) la presentación oral fue buena y es el equipo que más se comprometió en las negociaciones ulteriores.

- Colombia: El proyecto de Colombia es crear un grupo de molinos de viento a lo largo de la costa atlántica de Colombia porque es allí donde el viento es más fuerte. Para hacer esto, el equipo propone utilizar el litio de Bolivia, los ingenieros del (*sic*) Ecuador, y llamar (*sic*) Venezuela para que instale los molinos. El objetivo es muy ambicioso porque se habla de obtener la independencia energética.

Con figuras científicas y una presentación rápida y muy clara, este proyecto podría ser mejor si se incluyera (*sic*) más las preocupaciones sociales y si los resultados se comparten de manera igualitaria entre todos los países.

- Ecuador: Ecuador es el país más pequeño de esta reunión (*sic*) pero su proyecto es el más ambicioso. En efecto, el equipo quiere crear una plataforma común que sería una síntesis de diferentes proyectos, que aun (*sic*) incluyera (*sic*) proyectos evocados previamente. Esta plataforma, situada en Ecuador, se compondría de un centro de investigación, una escuela de ingenieros, y una bolsa (*sic*) para la electricidad o los productos alimentarios (*sic*).

Es el proyecto más original y completo de los cinco que hemos escuchado, y con un sistema de bolsa (*sic*), puede ayudar de manera muy rápida a todos los países.

3.3. Decisión del jurado

El ganador del premio del mejor proyecto es Ecuador. Este proyecto es el único que respeta todos nuestros criterios, mientras (*sic*) otros siempre olvidan la parte social o de compartiendo (*sic*) igualitario entre todos los países de la reunión. El proyecto de Ecuador es realista y relativamente fácil a crear (*sic*), con resultados durables y eficaces para todos. El equipo se comportó bien, escuchando a los demás, adaptándose a las críticas y las propuestas de los otros grupos; y merece este premio más que ningún otro país.

7. BIBLIOGRAFÍA

BLANCO CANALES, A. (2010). "La enseñanza de las lenguas de especialidad. Propuesta de simulación funcional para un curso de español de la empresa", p. 105-12 in: *Porta Linguarum* n° 14, Granada. Universidad de Granada. En línea:

<http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero14/7%20La%20enseñanza%20de%20las%20lenguas%20de%20especialidad_A%20Blanco.pdf> (consultado el 6 de mayo de 2014).

CABRÉ, M. T., GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). *Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas. La simulación global*. Madrid: Gredos, 163 p.

COCA, M., HERNÁNDEZ MARTÍN, L., PEÑAS CRUZ, R. (2011). "El uso de las simulaciones globales: Una ONG en América Latina", p.19-34 in : *Suplementos marcoELE. I Encuentro para profesores de centros universitarios y centros formadores de ELE de Londres*, n° 13. 145 p. En línea: <http://marcoele.com/descargas/13/encuentro_londres.pdf>(consulta febrero de 2015).

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. En línea:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (consulta 5 de mayo de 2014)

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2007). "La enseñanza del español con fines específicos", p. 149-181 in: LACORTE. M. (coord.), *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 560 p.

GÓMEZ DE ENTERRÍA. J. (2001). "La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos. Las lenguas de especialidad. Su aplicación a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera", p. 7-18 in: *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*, Colección: *De la investigación a la práctica en el aula*, Madrid: Edinumen, 132 p.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (1999). "El discurso especializado de la economía y el comercio. Una propuesta para la enseñanza en el aula de español de los negocios", p. 61-78 in: Calvi, M.V. y San Vicente, F. (eds.), *Palabras de acá y de allá. La identidad del español y su didáctica III*, Lucca: Mauro Barone editore, 127 p.

INSTITUTO CERVANTES. CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2007-2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm> (consulta 5 de mayo de 2014).

ITAIPÚ BINACIONAL. En línea: <<http://www.itaipu.gov.br/es/>>.

LECUMBERRI, E., SUÁREZ, T., (2013). "La simulación global en el contexto de una clase de lengua y contenido. Aprendizaje en cooperación y mejoramiento de destrezas comunicativas", p. 66-74 in: *Suplementos marcoELE. II Encuentro para profesores de centros universitarios y centros formadores de ELE de Londres*, n° 16, 103 p. En línea : <http://marcoele.com/descargas/16/encuentro_londres-2012.pdf> (consulta febrero de 2015).

LERAT, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel, 344 p.

PUJOL BERCHÉ, M. (2003). « Le professeur, élément clé dans la qualité de l'enseignement », p. 40-53. In : *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXII N° 1, 120 p. En línea:

<<http://apliut.revues.org/3983>> (consulta 5 de mayo de 2014).

PUREN, Ch. (2014): « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle », p. 21-25 in: <<http://www.christianpuren.com>>. En línea:

<<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/>> (consulta 23 de febrero de 2015).

REVERDY, C. (2013). « Des projets pour mieux apprendre ? », *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 82. En línea:

<<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=82&lang=fr>> (consulta 23 de febrero de 2015).

RODRÍGUEZ-PIÑERO, A.I. (2013). « La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas», p.54-94. In : *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, Universidad Complutense, 114 p. En línea:

<<http://www.ucm.es/info/circulo/no53/rpinero.pdf>>

<http://www.dx.doi.org/10.5209/rev_CLAC.2013.v53.41650> (consulta febrero de 2015).

RODRÍGUEZ-PIÑERO, A.I., GARCÍA ANTUÑA, M. (2009). “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas”, p. 907-932 in: *XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Vol. II. Comillas, 1199 p. En línea :

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm> (consulta 7 de mayo de 2014).

ROLDÁN, M. (2009). “Simulación y narrativas en la clase de ELE”, p. 215-216 in: *Monográficos marco ELE. Didáctica del español como lengua extranjera*, n° 9, 260 p. En línea:

<<http://marcoele.com/descargas/expolingua1996.pdf>>(consulta febrero de 2015).

SABATER M. LI. (2011). “La simulación de casos, una actividad útil y eficaz en las clases de Español para Uso Profesional”, p. 132-149 in: *Actas del IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Ámsterdam: CIEFE, 202 p.

SABATER, M. LI. (2013). “Estrategias y actividades para la didáctica del léxico en las clases de español de los negocios: de la teoría a la práctica”, p. 94-113 in: *Les Cahiers du GÉRES n° 6*, 181 p. En línea:

<<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-6/>>(consulta 9 de mayo de 2014).

XII ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

Christian PUREN: “Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social”

Profesor emérito de la Universidad de Saint-Étienne (France)

christian.puren@univ-st-etienne.fr

Resumen: Los organizadores de este Encuentro internacional del GERES me habían solicitado para dictar, al final de dicho evento, una “conferencia de síntesis”. Si bien fue efectivamente una conferencia (y he conservado en el presente texto el estilo oral correspondiente), no fue exactamente síntesis, sino desarrollo de un solo tema, el que me pareció en ese momento el más adecuado para abordar de manera transversal las intervenciones –conferencias y talleres– a las que había podido asistir: la oposición entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social (“perspective actionnelle” en francés) tal como éste último está esbozado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (“Marco”, en adelante). En esta conferencia, presento las características opuestas del enfoque comunicativo y de la perspectiva orientada a la acción social tal como está esbozada en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) y se ha elaborado en los años siguientes hasta ahora, defendiendo la idea de que es esta misma oposición lo que les permite funcionar concretamente como dos metodologías complementarias.

Palabras clave: enfoque comunicativo, enfoque orientado a la acción social, situación social de referencia, actuar social de referencia, pedagogía de proyectos.

Résumé : Les organisateurs de cette Rencontre internationale du GERES m’avaient sollicité pour faire, à la fin de cet événement, une « conférence de synthèse ». Bien qu’elle ait été effectivement une conférence (et j’ai conservé dans le présent texte le style oral correspondant), ce ne fut pas exactement une synthèse, mais le développement d’un seul thème, celui qui m’a paru à ce moment-là le plus adéquat pour aborder de manière transversale les interventions – conférences et ateliers – auxquels j’avais pu assister : l’opposition entre l’approche communicative et la perspective actionnelle (« enfoque orientado a la acción social » en español) telle que cette dernière est ébauchée dans le *Cadre Européen de Référence pour les Langues* (désormais « Marco », 2002 pour la version espagnole) et qu’elle s’est élaborée dans les années suivantes jusqu’à présent. Je soutiens l’idée que c’est cette opposition elle-même qui leur permet de fonctionner concrètement comme deux méthodologies complémentaires.

Mots-clés : approche communicative, perspective actionnelle, situation sociale de référence, agir social de référence, pédagogie de projet.

1. INTRODUCCIÓN

Desde mediados de los años 2000, tanto en los manuales como en las propuestas de algunos didactas de lenguas-culturas, esa oposición entre estos dos enfoques se ha ido elaborando hasta el punto que hoy en día podemos considerar que son dos metodologías diferentes, o, más precisamente, como lo veremos, dos metodologías *a la vez opuestas y complementarias*. Desde hace algunos años, he publicado en mi sitio personal una serie de

artículos en francés y en español (ver bibliografía final) con los que he contribuido a esta elaboración metodológica.

El Comité científico del Encuentro del GERES había propuesto tres ejes para este Encuentro. Uno de ellos era “La didáctica del español profesional”. He aquí los títulos de algunos talleres que me parecen más representativos con relación al tema de mi conferencia (yo subrayo):

1. “**Anuncios de televisión** en la clase de Español para Fines Profesionales”
2. “La práctica de las destrezas lingüísticas de la **competencia comunicativa** a través del análisis publicitario en EFP”
3. “Enseñanza y adquisición del español como lengua extranjera y como instrumento de **comunicación profesional intercultural**”
4. “Gestión de la heterogeneidad en SHA (Sciences Humaines et Arts): una propuesta de progresión mediante **proyectos**”
5. “El enfoque por **proyectos** al servicio de la profesionalización en la universidad”
6. “**Proyecto C-Energías**: preparación, organización y gestión de una reunión internacional”
7. “**Proyectos** empresariales y formación en español para fines profesionales en Máster LEA”

Los tres primeros títulos se refieren al enfoque comunicativo, y los cuatro últimos al proyecto, el cual es, como lo veremos, la actividad o el “actuar” natural de referencia del enfoque orientado a la acción social, siendo el modelo pedagógico de este enfoque la pedagogía de proyectos.

Otro eje era “Las certificaciones y los exámenes de español como lengua extranjera profesional”. Uno de los ponentes, José María CUENCA MONTESINO (ver artículo 12 en eje nº 3), presentó una ponencia titulada “Disonancias de mensurabilidad de las certificaciones lingüísticas en ELE” en la que hizo un análisis comparativo muy detallado de las certificaciones existentes para el español de especialidad: DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera), DCL (Diplôme de compétence en langue), CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur), ELYTE (Evaluación Lingüística Y de Técnicas Empresariales), BULATS (BUSINESS LANGUAGE TESTING SERVICE), CELU (CERTIFICADO DE ESPAÑOL: LENGUA Y USO) y CCM (Cámara de Comercio de Madrid). Y en su ponencia como en las demás sobre tal o cual de estas certificaciones que se dictaron en el Encuentro, también aparecía la oposición entre el enfoque comunicativo –o sea en este caso la evaluación de la competencia comunicativa– y el enfoque orientado a la acción social, o sea la evaluación de la eficacia de ese tipo de acción, siendo la competencia comunicativa, en este último caso, sólo uno de los medios utilizados para lograr el éxito de la acción emprendida.

Entre esas certificaciones, sólo dos están realmente orientadas a la acción social en el ámbito profesional: el CLES (www.certification-cles.fr) y el DCL, (www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html), y fueron presentadas en los talleres siguientes:

–“El Certificado CLES como medio para aumentar las posibilidades de inserción profesional: ¿qué efectos en la motivación e implicación de los aprendientes que se dirigen a la movilidad internacional?”

–“La certificación CLES: escenificación de situaciones del mundo del trabajo”

–"La actuación en lengua de comunicación para uso profesional: el DCL como herramienta de evaluación"

Con el CLES, se trata de evaluar la capacidad de un estudiante para usar la lengua extranjera como medio de formación profesional en la universidad –tomando notas, preparando y dictando ponencias, etc. Con el DCL, se evalúa la capacidad de un empleado para usar la lengua extranjera al servicio de la actividad de su empresa.

Por eso fue que, en esta conferencia final de este Encuentro, me pareció oportuno presentar de manera sistemática las diferencias que me parecen esenciales entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social. Fue una presentación bastante esquemática, y para más detalles remito a los lectores a mi bibliografía final, tanto en español como en francés.

2. ANÁLISIS GENÉTICO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Todos conocemos ahora el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, elaborado por la División de políticas lingüísticas del Consejo de Europa, pero el primer gran texto de esta institución fue, a mediados de los años 70, un "Nivel umbral" (*Threshold Level*, 1975, *Un niveau-seuil*, 1976, *Un nivel umbral*, 1979), que contribuyó mucho a la difusión de la innovación didáctica de esa época, el enfoque comunicativo. Se elaboró una versión para cada lengua, porque esos documentos eran en realidad gramáticas nocio-funcionales, o sea listas de palabras, expresiones o frases hechas clasificadas por nociones y funciones lingüísticas (o "actos de habla"); pero todos eran "niveles umbrales" en la medida en que querían definir el nivel mínimo de dominio de cada idioma por debajo del cual no puede haber ninguna comunicación posible.

P.J. SLAGTER, el autor de la versión española, presenta muy claramente en su prefacio cuáles fueron la situación social de referencia y el actuar social de referencia del enfoque comunicativo:

El grupo de alumnos que se describe en este trabajo es estimado de especial interés para la mayoría de alumnos adultos. Otra variante importante para gran número de alumnos sería la destinada a satisfacer las necesidades de los de la enseñanza secundaria.

El grupo de alumnos para los que la presente descripción fue diseñada reúne las siguientes características:

- 1. harán visitas de limitada duración al país extranjero (especialmente como turistas);*
- 2. tendrán contacto de vez en cuando con extranjeros en su propio país;*
- 3. los contactos que establezcan con hablantes de la lengua extranjera serán, por lo general, de carácter superficial y no-profesional;*
- 4. les hará falta principalmente un nivel básico de dominio de la lengua extranjera.*

Las características del grupo meta nos permiten deducir las situaciones en las que probablemente necesitarán la lengua extranjera. (p. 9, subrayo yo)

Con el enfoque comunicativo, se trata pues de preparar a los ciudadanos europeos a viajar a otros países de Europa para encontrar a extranjeros y comunicarse con ellos. El proyecto político de la Comisión europea era en efecto en aquel momento el de facilitar la movilidad de los europeos entre los diferentes países del área. Y como lo vemos en este prefacio de la versión española, el modelo de viaje que se eligió para los niveles umbrales de todas las

lenguas fue el viaje turístico. He puesto en negrillas lo que más llama la atención en esas líneas cuando se trata, como en este Encuentro del GERES, de español para fines profesionales: por lo menos en su concepción inicial, el enfoque comunicativo no estuvo previsto para la formación profesional, de modo que la metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras “para fines específicos”, que se inspiró en el enfoque comunicativo, fue y sigue siendo en parte inadecuada para la formación lingüística con fines profesionales.

En este extracto del prefacio de SLAGTER, así como en la manera en que los didactas elaboraron el enfoque comunicativo y los autores de manuales lo pusieron en práctica, aparece claramente lo que metafóricamente se puede llamar los “genes”, o sea las características históricas fundamentales de ese enfoque.

En el siguiente cuadro, traducido de un artículo mío en francés (PUREN 2014: 6), presento estos diferentes genes con su definición y con sus “marcas genéticas”, o sea las características de los manuales comunicativos que corresponden a estos genes, que han sido “generados” por ellos.

ANÁLISIS GENÉTICO DEL ENFOQUE COMUNICATIVO		
GENES	DEFINICIÓN	MARCAS GENÉTICAS
1. Lo incoativo	La acción se contempla en su principio.	<ul style="list-style-type: none"> – Los diálogos empiezan siempre al principio. – Los alumnos aprenden a saludar a uno y a despedirse de uno sólo por primera vez.
2. Lo perfectivo	La acción se termina completamente.	<ul style="list-style-type: none"> – Los diálogos terminan siempre al final.
3. Lo puntual	La acción dura poco tiempo.	<ul style="list-style-type: none"> – En los diálogos, siempre se trata de las mismas personas que en el mismo lugar hablan del mismo tema de conversación en el mismo tiempo limitado. – Los personajes alquilan generalmente una habitación en un hotel; no compran un apartamento o una casa.
4. Lo individual /interindividual	El intercambio se realiza entre una persona y otra.	El grupo de referencia para las actividades es el grupo mínimo para que pueda haber interacción, <i>i.e.</i> el grupo de dos (“trabajo en parejas”), donde la interacción en realidad es interindividual.
5. Lo lingüístico	La acción contemplada se limita a la interacción lingüística.	Las situaciones privilegiadas de comunicación son las de la vida cotidiana, en las que las apuestas comunicativas pueden ser comprendidas por todos cualquiera que sea su cultura. La cultura se tiene en cuenta esencialmente en su dimensión lingüística (componente sociolingüístico de la competencia comunicativa)

“Incoativo” y “lingüístico” son dos conceptos de lingüística. Un verbo incoativo es un verbo que contiene en su semantismo la idea fundamental, el “gene” del principio de la acción que expresa; por ejemplo, “dormirse”, “tropezar”. Un verbo perfectivo es un verbo que contiene en su semantismo el “gene” del fin de la acción; por ejemplo, los verbos “acertar”, “llegar”. La acción expresada por esos verbos, tanto incoativos como perfectivos, es por lo tanto generalmente de duración limitada (“puntual”). Al contrario, otros verbos son “durativos” (por ejemplo, “dormir”, “reflexionar”).

Hay algo realmente muy sorprendente en los manuales comunicativos, y es que todos los diálogos fabricados empiezan al principio y terminan al final, o sea que son a la vez incoativos y perfectivos. Es curiosísimo si lo pensamos bien, porque en la vida cotidiana real, con la gente con la que vivimos y trabajamos constantemente, es decir si está presente y activo en la situación social el gene durativo, en muy pocas ocasiones empezamos realmente un nuevo tema de conversación; y en muy pocas ocasiones terminamos definitivamente un tema, que sería algo muy violento, como decirle a uno: “Bueno, por favor, señor, ya no hablemos nunca más de eso, ¿de acuerdo?”...

Otro ejemplo concreto, esta vez a propósito del gene incoativo. En los manuales comunicativos se enseña a los alumnos a saludar de diferentes maneras según varían los llamados “parámetros de la situación de comunicación”. Por ejemplo, “¡Hola!”, o “¡Buenos días, señor!”, o “Encantado de conocerla, señora”. Pero un parámetro nunca cambia, y es que siempre es por primera vez –o sea el gene incoativo. Pero, ¿cómo tenemos que hacer en una empresa en la que nos cruzamos diez veces en el mismo día con la misma persona? Primera vez: “¡Buenos días!”; segunda vez: “¡Buenos días!”; otra vez: “¡Buenos días!”; etc. La persona a la que saludamos así por tercera vez en una hora ya estará pensando: “Pero, ¿qué pasa? ¿Me estará tomando el pelo, o qué?”...

El gene individual es heredado como los demás de las características fundamentales del viaje turístico, en el que constantemente encontramos por primera vez gente a la que no habíamos visto nunca antes (gene incoativo), y de la que tendremos que despedirnos pronto (gene puntual) y para siempre (gene perfectivo). También está presente y activo el gene individual. Es cierto que los viajes colectivos son muy frecuentes: son los viajes organizados, los que compramos en las agencias de viaje. Pero las razones principales sino únicas por las que los elegimos, es que salen más baratos y viajamos más cómodos; no existe un verdadero objetivo colectivo en esos viajes, la apuesta es puramente individual; prueba de ello, es que a esas agencias nunca se les ocurre organizar, al volver el grupo de viajeros, una reunión de balance colectivo. Cada uno evalúa su propio viaje al volver a casa, y lo evalúa en función de lo que le ha aportado individualmente.

3. EL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN SOCIAL: UNA NUEVA SITUACIÓN SOCIAL DE REFERENCIA Y UN NUEVO ACTUAR SOCIAL DE REFERENCIA

Después de los *Niveles umbrales*, publicados como lo vimos a mediados de los años 70, la División de políticas lingüísticas del Consejo de Europa elaboró el ahora famoso *Marco*: me referiré aquí a la versión española, que estuvo a cargo de traductores del Instituto Cervantes de Madrid y se publicó en el año 2002 (CONSEJO DE EUROPA, 2002).

En los dos extractos siguientes del *Marco*, he puesto en negrillas los que corresponde a la nueva situación social de referencia, o sea la situación a la que se trata ahora de preparar a los alumnos para que después sean capaces de manejarla ellos mismos en lengua y cultura extranjera:

(1) *El capítulo 8 analiza los principios del diseño curricular respecto a la diferenciación de los objetivos del aprendizaje del individuo que aborde los desafíos comunicativos que supone el hecho de **vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas.*** (p. XIV)

(2) *Objetivos políticos [...] en el ámbito de las lenguas modernas: [...]*

–satisfacer las necesidades de **una Europa multilingüe y multicultural** desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas. (p. 3, yo subrayo)

Como lo vemos, ya no se trata de encontrar por primera vez, una sola vez y brevemente a un extranjero desconocido en su país, sino de vivir y por lo tanto trabajar constantemente, en una sociedad multilingüe y multicultural, con otros ciudadanos de culturas parcial o enteramente diferentes.

En estos dos extractos arriba dos expresiones, “comunicarse entre sí” y “desafíos comunicativos” ilustran perfectamente uno de los problemas mayores que afectan al *Marco*, y es que sus autores se refieren a una situación social de referencia muy diferente a la del enfoque comunicativo, pero siguen con en el mismo paradigma de la comunicación.⁴⁹ Para llegar a vivir armoniosamente con otros y trabajar eficazmente con otros, en efecto, no basta con comunicarse bien con ellos; es necesario pero no suficiente; es indispensable además, respectivamente, compartir *actitudes* y *comportamientos* comunes, y compartir las mismas *concepciones* de la acción común.

Los autores del *Marco* dividen la sociedad multilingüe y multicultural en cuatro ámbitos diferentes:

El ámbito se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal. (p. 10, yo subrayo)

Los ámbitos público y personal conciernen al vivir juntos, y los ámbitos educativo y profesional al trabajar juntos. En estos últimos dos ámbitos, se trata, pues, de “co-actuar” eficazmente. La “co-actuación” (o “co-acción”) está fuertemente implicada en las nociones de “agente social” y “contexto social” que aparecen en el párrafo siguiente del *Marco*⁵⁰, famoso porque es el único pasaje en el que está esbozado el nuevo enfoque orientado a la acción social:

2.1. Un enfoque orientado a la acción

*El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que **por sí solo puede otorgarles pleno sentido.*** (p. 9, yo subrayo)

⁴⁹ Sobre estos dos paradigmas, y el paso de uno a otro en el ámbito público y en el ámbito profesional de las sociedades modernas, cf. PUREN 2013e.

⁵⁰ Un ciudadano no puede ser eficazmente activo como tal si actúa individualmente. Por eso las democracias no sólo toleran sino que favorecen todas las formas colectivas de actividad social: partidos políticos, sindicatos, asociaciones, foros, ... Esa dimensión colectiva no aparece en el *Marco*, en el que el gene individual sigue siendo prevaleciente: la noción de “colectividad” aparece sólo una vez en todo el documento, y es a propósito de la “creación colectiva de significado” en la interacción lingüística (que es interacción interindividual); nunca aparecen –otros ejemplos– las nociones de “estrategia colectiva” o de “autonomía colectiva”.

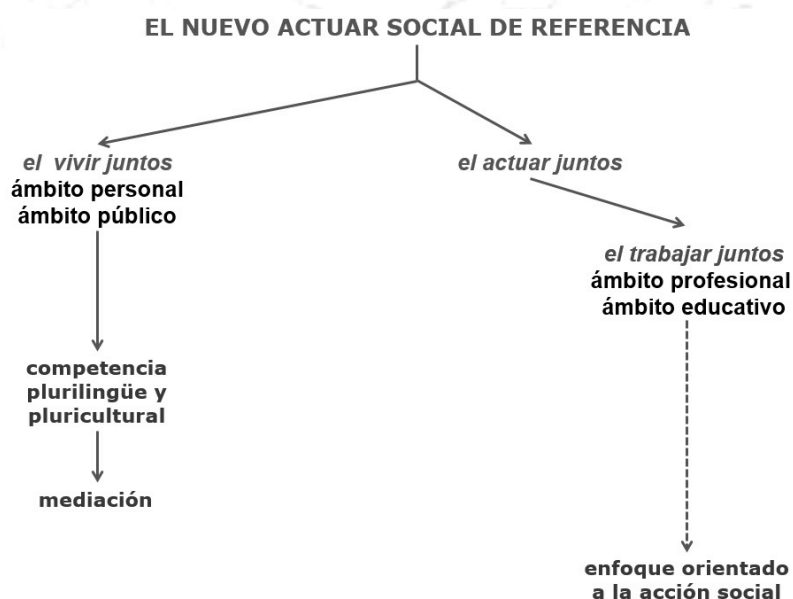
He puesto en negrillas en esta cita una expresión utilizada por los traductores españoles del original inglés, porque fue, por parte de ellos, un error de traducción bastante sintomático. Esta expresión aparece en efecto en el *Marco* en la única frase en la que se explicita una diferencia esencial entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social. El cuadro siguiente permite comparar el original inglés con la traducción al francés y la traducción al español:

<i>Common European Framework (2000)</i>	<i>CECRL (2001)</i>	<i>MCERL (2002)</i>
<p>2.1 An action-oriented approach [...] While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning. (p. 10)</p>	<p>2.1 Une perspective actionnelle [...] Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 15)</p>	<p>2.1. Un enfoque orientado a la acción [...] Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. (p. 9)</p>

El original inglés opone muy claramente el actuar de referencia del enfoque comunicativo, el acto de habla, y el actuar de referencia del enfoque orientado a la acción social, que es, valga la redundancia, la acción social. La versión francesa es fiel al original inglés, mientras que en la versión española (por otra parte lingüísticamente algo curiosa, me parece), podemos decir por lo menos que los traductores del Instituto Cervantes atenuaron mucho esa oposición; y eso sin duda porque no habían captado esa oposición, por permanecer encerrados en el paradigma comunicativo.

4. LOS NUEVOS DESAFÍOS FORMATIVOS: VIVIR Y TRABAJAR JUNTOS EN UNA SOCIEDAD MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL

Se puede esquematizar de esta manera las novedades didácticas tales como aparecen explícitamente en el *Marco*:



En la época de la metodología audio-oral norteamericana de los años 50-60, la lengua meta se dividía en cuatro partes, en cuatro “*skills*” o actividades lingüísticas: comprensión oral y

comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. En los *Niveles umbrales* de los años 70 se añadió la interacción porque era la actividad lingüística de referencia del enfoque comunicativo. Y en el *Marco* aparece la mediación, porque ésta resulta ser la competencia clave de un ciudadano en una sociedad en la que cohabitan y co-actúan personas de lenguas y culturas diferentes. Un ciudadano responsable y activo, en ese tipo de sociedad, tiene que ser capaz, de hacer de mediador tanto lingüístico como cultural entre esas personas; no sólo para que ellas se comprendan entre sí y acepten sus diferencias –algo que ya se contemplaba en el enfoque comunicativo–, sino para que lleguen a un acuerdo sobre las modalidades de su convivencia y las concepciones de sus acciones sociales comunes en los ámbitos tanto público y educativo como profesional.

Algunos años después de la publicación del *Marco* apareció en las publicaciones del Consejo de Europa una primera reflexión sobre las implicaciones metodológicas del nuevo objetivo de competencia plurilingüe y pluricultural, y se está hablando desde ese momento, por lo menos en Francia, de “didáctica del plurilingüismo”, que sería para la competencia plurilingüe y pluricultural lo que es el enfoque comunicativo para la competencia comunicativa. Es una reflexión todavía inacabada, como se puede comprobar en un documento del Consejo de Europa publicado en el año 2010 titulado COUNCIL OF EUROPE (2000, APPENDIX V, “Learning methods and activities”: 95-100), en el que esa didáctica está presentada mediante una simple enumeración de elementos muy heterogéneos:

APPROACHES

- Immersion Dual language education, bilingual or even trilingual teaching CLIL/EMILE, Language across the curriculum
- Integrated language didactics (ILD), Integrated language pedagogy
- Language awareness (UK), *Éveil aux langues* (France), *Éveil et Ouverture aux Langues à l'Ecole* (EOLE) (CH)
- Intercomprehension
- Encounter pedagogy
- Virtual mobility
- Intercultural approach
- Minimum curriculum (one week)
- Plurilingual activities
- Use of plurilingual aids in other subject courses.

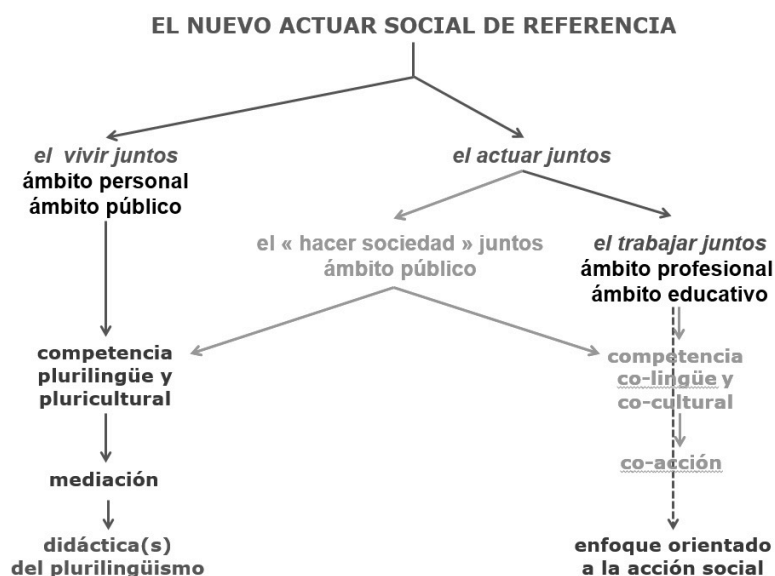
En esta lista, en efecto, no aparecen solamente enfoques (“*Integrated language didactics*”, “*Language awareness*”, “*Intercultural approach*”), sino también dispositivos (“*Immersion Dual language education*”, “*Encounter pedagogy*”, “*Virtual mobility*”, “*Minimum curriculum*”, “*plurilingual aids*”) y hasta simples actividades (“*Intercomprehension*”, “*plurilingual activities*”).

No ha habido hasta el momento, que yo sepa, otra publicación del Consejo de Europa más elaborada sobre el particular, de modo que sigue valiendo hoy en día lo que escribían los autores del *Marco* en el año 2000:

*El capítulo 7 profundiza en el papel que cumplen las tareas en el uso y en el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, **quedan todavía por explorar las consecuencias últimas que se derivan de la adopción de un enfoque plurilingüe y pluricultural.*** (p. 19, yo subrayo)

Desde la publicación del *Marco*, que ya data de 15 años, he participado activamente, por mi parte, en la elaboración concreta –tanto teórica como práctica– del enfoque orientado a la

acción social, y he llegado a completar de esta manera el esquema del *Marco* presentado más arriba (partes marcadas en rojo):



Inmediatamente, para reforzar las bases teóricas del nuevo enfoque orientado a la acción social, me pareció necesario introducir un concepto que corresponda al de “interacción” en el enfoque comunicativo y al de “mediación” en la didáctica del plurilingüismo, y propuse el concepto de “co-acción” con el sentido de acción colectiva con finalidades y objetivos colectivos, y de “co-cultura” (PUREN 2002b-es), y más recientemente, el de “competencia co-lingüe” (PUREN 15 abril 2014).

A la competencia comunicativa del enfoque comunicativo y a la competencia plurilingüe de la didáctica del plurilingüismo tiene que corresponder en efecto, en el enfoque orientado a la acción social, la competencia “co-lingüe”, que es la capacidad para crear y adoptar un lenguaje común de acción. A la competencia intercultural del enfoque comunicativo y a la competencia pluricultural de la didáctica del plurilingüismo va a corresponder, en el enfoque orientado a la acción social, la competencia “co-cultural”, que es la capacidad para crear y adoptar una cultura común de acción: aquello que se llama por ejemplo, en el ámbito educativo, “cultura escolar”, y en el ámbito profesional, “cultura profesional”, “cultura de trabajo”, o, a una escala menor, “cultura de empresa”.

También me pareció personalmente indispensable introducir en el nuevo marco conceptual de la didáctica de lenguas-culturas otra idea, que resulta ser constitutiva de la filosofía política francesa –la que se remonta al famoso “contrato social” de Rousseau–: para que haya una verdadera sociedad, hace falta que cada uno de los ciudadanos “haga sociedad” con los demás, lo que implica que todos compartan, en el ámbito público, no sólo las mismas normas de convivencia, sino también el mismo proyecto colectivo de sociedad, con sus finalidades y valores. Entre cada uno de los ciudadanos y el conjunto de la “nación” francesa, no puede mediar, no puede tener ningún estatuto reconocido, cualquier “comunidad” que sea.⁵¹ La palabra “*communautarisme*” tiene por lo tanto un sentido muy negativo en Francia entre los herederos de esa concepción de la ciudadanía.

⁵¹ Pongo entre comillas los conceptos que tienen en Francia un sentido y unas connotaciones muy diferentes a las que tienen en España.

5. ANÁLISIS GENÉTICO DEL ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN SOCIAL

He presentado al principio de este artículo lo que he llamado un “análisis genético” del enfoque comunicativo. La implementación didáctica del enfoque orientado a la acción social me ha llevado a elaborarlo en oposición sistemática con el enfoque comunicativo, sencillamente porque la acción social presenta unos genes exactamente opuestos a los del viaje turístico, y por ende a los del enfoque comunicativo (EC). El cuadro siguiente, que presenta estos genes opuestos, está presentado y comentado en el artículo mío 2014a (p. 8, mi traducción):

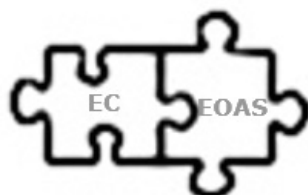
Análisis genético del enfoque orientado a la acción social (EOAS)		
Genes del EC	Genes del EOAS	
1. Lo incoativo	lo repetitivo	En los ámbitos personal, público, educacional y profesional, la mayoría de las acciones que realizamos...
2. Lo perfecto	lo imperfectivo	... se repiten más o menos idénticas a lo largo del día, de la semana, de los meses, incluso de los años;
3. Lo puntual	lo durativo	... no se terminan completamente: se pueden volver a realizar o ser prolongadas;
4. Lo individual /interindividual	lo colectivo	... tienen una cierta duración, o por lo menos se inscriben en una cierta duración;
5. Lo lingüístico	lo lingüístico y lo cultural	... se realizan colectivamente, o en función de los demás, o por lo menos teniendo en cuenta las acciones de los demás;
		... mezclan de manera indisoluble la dimensión lingüística y la dimensión cultural: en la acción común se movilizan a la vez la competencia co-lingüística y la competencia co-cultural.

El enfoque orientado a la acción social no está elaborado en el *Marco*. Sólo está esbozado en el pequeño párrafo que he citado más arriba, y únicamente por medio de esa nueva finalidad que es la de formar a un agente social en una sociedad multilingüe y multicultural. No hay nada más: los autores del *Marco* lo dicen, lo repiten: no quieren meterse en construcciones metodológicas. De modo que desde la publicación de ese documento en el año 2000, el problema no era saber cuál era la relación entre el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social, sino cómo convenía elaborar este último. La decisión que me pareció más adecuada fue la de oponer sistemáticamente los dos enfoques. Ya he sugerido un primer argumento a favor de esta decisión, a saber los genes opuestos del viaje turístico y los del vivir y trabajar constantemente en una sociedad multilingüe y multicultural. En francés hay una expresión muy sintomática para criticar a una persona que no se comporta debidamente, seriamente en el trabajo común. Se dice de él: “C’est un touriste”...

6. ENFOQUE COMUNICATIVO Y ENFOQUE ORIENTADO A LA ACCIÓN SOCIAL: DOS METODOLOGÍAS OPUESTAS... Y COMPLEMENTARIAS

Pero también hay un segundo argumento que me parece muy fuerte, y es el siguiente: es evidente que para vivir armoniosamente y trabajar eficazmente con otros, es muy importante comunicarse bien con ellos. No es suficiente, pero es indispensable. De modo que el enfoque comunicativo y el enfoque orientado a la acción social deben concebirse como complementarios. Y precisamente para que sean complementarios tienen que ser opuestos. Esta idea, que es una de las ideas fundamentales de la llamada “epistemología de la

complejidad⁵², puede parecer paradójica pero fácilmente se puede comprender –y, creo, admitir– con el ejemplo de los dos lados en contacto de dos piezas de un puzzle: sus diseños tienen que ser exactamente inversos uno de otro para que puedan adaptarse perfectamente uno a otro. Pasa lo mismo con el enfoque comunicativo (EC) y el enfoque orientado a la acción social (EOAS), cuya relación necesaria puede representarse así:⁵³



7. EL PROYECTO, NUEVO ACTUAR DE REFERENCIA A LA VEZ DE USO Y DE APRENDIZAJE

Hace algunos años, sentí la necesidad de proponer un concepto nuevo –nuevo por lo menos en la didáctica de las lenguas-culturas– el de “configuración”. Este concepto permite reunir en coherencia los diferentes elementos que aparecen, en el cuadro abajo, como títulos y subtítulos de las diferentes columnas. Presento este modelo en un documento publicado en francés y en español en mi sitio personal (PUREN 029-es), y remito en él a varios artículos míos en los que lo presento y aplico.

Evolución histórica de las configuraciones didácticas

Situación de uso (social) de referencia		Actuar de uso ("acciones") de referencia	Situación de aprendizaje (escolar) de referencia	
Objetivo social de referencia			Actuar de aprendizaje de referencia ("tareas")	Construcciones metodológicas correspondientes
lingüístico	cultural			
1. capacidad de seguir leyendo los grandes autores clásicos	componente transcultural : los valores universales	leer	traducir (= leer en el paradigma indirecto)	metodología "tradicional" (siglo XIX)
2. capacidad de mantener a distancia un contacto con la lengua y la cultura extranjeras movilizando sus conocimientos adquiridos y extrayendo nuevos conocimientos por medio de documentos auténticos.	componente meta-cultural : los conocimientos	leer / hablar sobre	conjunto de tareas en L2 a partir y a propósito de un documento de lengua-cultura en L2 (paradigma directo). Ej.: la "explicación de textos" a la francesa	"metodología directa" (1900-1910) y metodología activa" (1920-1960)
3. capacidad de intercambiar puntualmente unas informaciones con extranjeros	componente intercultural : las representaciones	hablar con / actuar sobre	simulaciones actos de habla	metodología audiovisual (1960-1970), enfoques comunicativo e intercultural (1980-1990)
4. "capacidad plurilingüe", por ej., para un español, de convivir en el extranjero o en su propio país con extranjeros, y con otros españoles parcial o enteramente de lengua y/o de cultura diferentes	componente pluricultural : actitudes y comportamientos	hablarse vivir con	actividades de "mediación" entre personas de lenguas y culturas parcial o enteramente diferentes	didácticas del plurilingüismo (1990-?)
5. capacidad (por ej. de un español) de trabajar en lengua no materna con españoles, con hispanófonos y con alófonos.	componente co-cultural : las concepciones	actuar con	acciones sociales (proyectos)	esbozo de un enfoque orientado a la acción social en el MCERL (2000-?)

⁵² La obra de referencia de esa epistemología es para mí el libro *Introduction à la pensée complexe* de Edgard MORIN (Paris : ESF éditeur, éd. 1990, 160 p.)

⁵³ El dibujo está tomado de mi artículo 2014a (p. 4), en el que doy algunos ejemplos concretos de algunas modificaciones necesarias del "diseño" del enfoque comunicativo para que se adapte así al enfoque orientado a la acción social (por ejemplo considerar como grupo de referencia ya no la pareja, sino la clase entera; considerar como actividad de referencia la actividad real, y no la simulación).

En el *Marco* aparecen a la vez tres de estas configuraciones: la número 3 –la del enfoque comunicativo que domina en la concepción de la evaluación (los descriptores de competencia, por lo menos hasta el nivel B1, recurren masivamente a la gramática nocio-funcional)–, así que la número 4 y la número 5, que corresponden potencialmente, en este documento, a las verdaderas innovaciones didácticas. Anteriormente en Francia, habían aparecido dos configuraciones más, la que corresponde a la metodología llamada “tradicional”, o “de gramática-traducción” (la número 1), y la de las metodologías directa y activa (la número 2).⁵⁴

Una de las pocas leyes transhistóricas, transmetodológicas que he podido encontrar en la evolución histórica de la didáctica de las lenguas-culturas es la ley de la homología máxima fin-medio. O sea, concretamente: siempre se ha privilegiado en el aula la actividad de aprendizaje (el “actuar de aprendizaje” o “el actuar escolar” –las “tareas” en mi terminología–) que más se parecía al actuar de uso (al “actuar social” –las “acciones” en mi terminología–) a la que se quería formar a los alumnos. Por ejemplo, en el enfoque comunicativo nos proponíamos formar a los alumnos para que después sean capaces de comunicar en el extranjero con extranjeros en la lengua extranjera. Y por eso, lo más pronto posible, y en todo caso al final de cada unidad didáctica, les pedíamos que hicieran lo mismo. Pero no estaban en el extranjero, sino que estaban, en la mayoría de los casos, entre compatriotas de la misma lengua materna. Entonces les pedíamos que hicieran como si hicieran lo mismo: que como alumnos hicieran como si fueran usuarios, y como si estuvieran no en clase, sino en la sociedad extranjera o por lo menos hablando con extranjeros en su lengua. El papel de la simulación, en el enfoque comunicativo, consistía así fundamentalmente en restablecer artificialmente la homología entre la situación de uso y la situación de aprendizaje.

Pues si ahora queremos, en el enfoque orientado a la acción social, formar a ciudadanos que actúen de manera autónoma y responsable en la sociedad, les pediremos que hagan lo mismo, que se comporten y actúen como verdaderos actores sociales en su verdadera micro-sociedad clase; ya no les hará tanto falta simular, ya que están en su clase en una verdadera sociedad multilingüe y multicultural⁵⁵ donde tiene que vivir y trabajar juntos, teniendo todos que realizar con el profesor una verdadera acción social conjunta, que es la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera. Están ahora como alumnos en clase en el mismo tipo de situación social persiguiendo el mismo tipo de proyecto común que más tarde como ciudadanos en la sociedad exterior y en su empresa. Esta homología natural impone como actuar de referencia de aprendizaje el llamado “proyecto pedagógico”. Resulta que el proyecto es también desde hace años la forma privilegiada de la actividad de las grandes empresas y administraciones, de modo que hay una homología perfecta entre el actuar de referencia en el ámbito educativo, por una parte, y los ámbitos público y profesional, por otra parte.

8. DE LA TAREA COMUNICATIVA AL PROYECTO

La definición de “tarea” es bastante confusa en el *Marco*; en particular los autores no diferencian “tarea” y “acción”:

⁵⁴ He estudiado estas tres metodologías (así que la metodología audiovisual, precomunicativa) en mi *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, que se está traduciendo al español (PUREN 1988a).

⁵⁵ Están por lo menos la lengua 1 y la lengua 2, la cultura de enseñanza y la(s) cultura(s) de aprendizaje.

Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. (p. 9)

Lo cierto es que en el enfoque comunicativo, la tarea, como era de esperar, no era acción social sino tarea comunicativa, como se puede observar en la definición (o más bien la descripción) que dan de ella dos autores de referencia del “*Task Based Learning*” anglosajón:

Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.

NUNAN David, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, 1989, p. 19.

Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.

WILLIS J., *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, 1996, p. 23.

Muchos didactas anglosajones, y varios didactas franceses, siguen considerando que el enfoque orientado a la acción social no es ninguna novedad, porque la versión anglosajona del enfoque comunicativo, el “enfoque por tareas”, ya era, pues, un enfoque orientado a la acción. Pero si en este último enfoque se concibe, como me parece necesario, la acción como *acción social* (ya que se trata de formar un *agente social*), el actuar de referencia no puede ser la tarea comunicativa, sino el proyecto pedagógico. Y, como lo vemos en la definición siguiente, el actuar de referencia del proyecto es incluso en el “*Project-based learning*” anglosajón muy diferente al del enfoque por tareas:

Project-based learning *is learned centered. Students have a significant voice in selecting the content areas and nature of the projects that they do. There is considerable focus on students understanding what it is they are doing, why it is important, and how they will be assessed. [...]*

From student point of view, Project-Based Learning

- a. Is learner centered and intrinsically motivating.*
- b. Encourages collaboration and cooperative learning.*
- c. Requires students to produce a product, presentation or performance.*
- d. Allows students to make incremental and continual improvement in their product, presentation, or performance.*
- e. Is designed so that students are actively engaged in "doing" things rather than in "learning about" something.*
- f. Is challenging; focusing on higher-order skills.*

<http://pages.uoregon.edu/moursund/Math/pbl.htm> (consulta 25 de mayo de 2014)

Para mi artículo 2009b, realicé un estudio exhaustivo de las ocurrencias del concepto de “proyecto (pedagógico)” en el *Marco* (ver pp. 13-17). Una de esas ocurrencias, muy representativa de todas, es la siguiente:

En este sentido también, el enfoque conocido como “enfoque basado en proyectos”, las simulaciones globales y una variedad de juegos de roles establecen lo que son básicamente objetivos transitorios, definidos en función de tareas que hay que llevar a cabo, pero, en lo que al aprendizaje se refiere, su mayor interés reside en los recursos y en las actividades de lengua que la tarea (o

una secuencia de tareas) requiere, o bien en las estrategias empleadas o aplicadas. (p. 136)

O sea que, como lo escribo en conclusión de este estudio:

El proyecto, para los autores del MCERL, no es más que una de esas técnicas destinadas a provocar unos intercambios intensos y variados entre alumnos, porque les da la oportunidad de realizar en lengua extranjera tareas numerosas y diversificadas. (pp. 14-15, mi traducción)

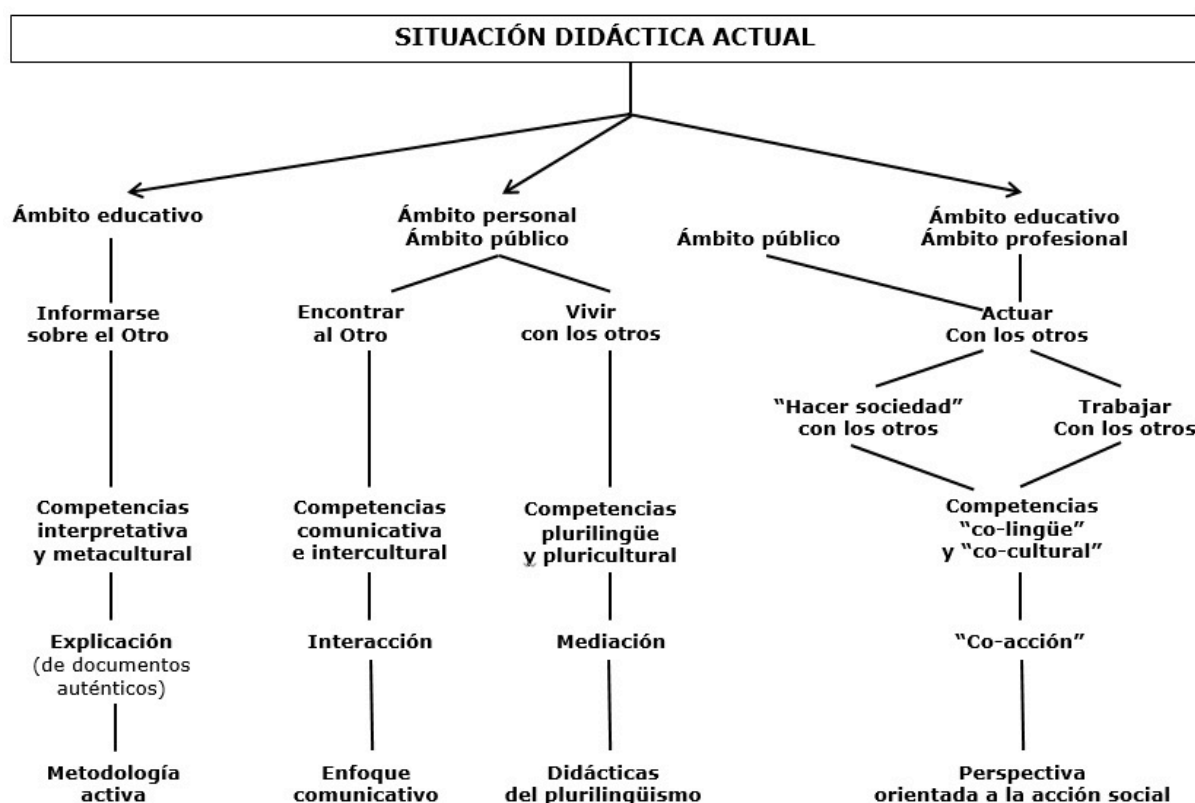
El único momento en que los autores del *Marco* conciben el proyecto como lo que es en realidad, es decir una forma de acción radicalmente diferente a la simulación o al juego de roles, es cuando se refieren al proyecto de aprendizaje. Utilizan en efecto en este caso un concepto característico de la epistemología del proyecto, el de “proactividad”. Abajo, el original inglés, y tres traducciones:

Versión inglesa	Versión francesa	Versión portuguesa	Versión española
However, relatively few learn proactively , taking initiatives to plan, structure and execute their own learning processes. Most learn reactively, following the instructions and carrying out the activities prescribed for them by teachers and by textbooks.	Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels.	Todavía, relativamente poucos aprendem de forma pró-activa , tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais.	Sin embargo, relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas por ellos por los profesores y los manuales.

Yo subrayo: podemos notar que otra vez, un elemento importante de innovación se pasó por alto en la versión española del Marco...

9. CONCLUSIÓN

Propongo finalmente el esquema de la siguiente página para presentar la situación didáctica actual en su globalidad (PUREN 052-es):



Los manuales comunicativos nunca prescindieron de los documentos auténticos y de las tareas de explicación o comentario de esos documentos propuestos como representativos de la lengua y cultura extranjeras. De la misma manera, en la didáctica del plurilingüismo y en el enfoque orientado a la acción social, no se trata de abandonar ni el enfoque comunicativo, ni la metodología activa. Un profesor competente es un profesional capaz de seleccionar, combinar y articular constantemente esas diferentes perspectivas metodológicas en función de la totalidad de los parámetros de su entorno de trabajo: finalidades y objetivos institucionales, intereses y necesidades de sus alumnos, objetivos de la secuencia didáctica, soportes utilizados, modalidades de trabajo, etc.

Para volver al tema de este encuentro del GERES, diré que en el ámbito profesional, es evidente que un empleado competente en su empresa tiene que ser capaz a la vez:

- de analizar correctamente los documentos que utiliza –es una parte de la llamada “competencia informacional”, de gestión de la información⁵⁶–;
- de comunicarse bien con sus compañeros de trabajo;
- de convivir armoniosamente con ellos;
- y, *last but not least*, de trabajar eficazmente con ellos.

Todos esos objetivos requieren los recursos propuestos con todas esas diversas perspectivas metodológicas, y exigen en particular – y vuelvo así al título de mi conferencia– un enfoque orientado a la acción social elaborado a la vez en oposición y en complementariedad con el enfoque comunicativo.

⁵⁶En el enfoque orientado a la acción social, el desafío principal pasa de la adquisición de la competencia comunicativa a la de la competencia informacional: cf. PUREN 2009c.

10. BIBLIOGRAFÍA

10.1. Documentos del Consejo de Europa

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, © Consejo de Europa 2001 para la publicación en inglés y francés, © 2002 Instituto Cervantes para la traducción en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección general de Cooperación Internacional, 263 p.
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.

COUNCIL OF EUROPE, Language Policy Division (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, September 2010, 100 p.
<www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf>. Versión francesa disponible igualmente en línea (ver abajo):

CONSEIL DE L'EUROPE, Division de la politique linguistique (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, septembre 2010, 110 p.
<http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf>.

SLAGTER P.J. 1979, *Un nivel umbral*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Consejo para la cooperación cultural, 120 p.

10.2. Textos de Christian PUREN disponibles en su sitio personal <www.christianpuren.com>

10.2.1. Textos en español

-029-es. "Evolución histórica de las configuraciones didácticas (modelo)".
<www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029-es/>.

-052-es. "Los diferentes objetivos posibles de una educación lingüística y cultural".
<www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052-es/>.

-15 avril 2014. « Correction d'un bug conceptuel dans la terminologie de la perspective actionnelle ».
<<http://www.christianpuren.com/2014/04/15/correction-d-un-bug-conceptuel-dans-la-terminologie-de-la-perspective-actionnelle/>>.

-2002b-es. "Perspectivas lingüísticas y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional co-cultural". <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002b-es/>.

-2006i-es. "Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la "perspectiva co-accional". <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006i-es/>.

-2007d-es. "Enseñar y aprender lenguas de un modo que cambia con el mundo: El ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción". <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d-es/>.

-2008e-es. "Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural". <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e-es/>.

-2011i-es. "El Marco Europeo Común de Referencia y las perspectivas culturales en la didáctica de lenguas-culturas: nuevas líneas de investigación". <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011i-es/>.

-2011j-es. "Modelo complejo de competencia cultural (elementos históricos trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales). Ejemplos de validación y aplicación actuales". <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j-es/>.

10.2.2. Textos en francés

-1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 3^e édition électronique, décembre 2012. <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/> [1^e éd. papier : Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p.]

-2009b. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>.

-2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>.

-2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle ». <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013e/>.

-2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires ». <www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>.

XII ENCUESTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

Didier RAULT: “Proyectos empresariales y formación en español para fines profesionales en Máster LEA”

Université Paul Valéry Montpellier (UPVM)

didier.rault@univ-montp3.fr

Resumen: Grado y Máster de LEA son carreras masificadas que dan lugar a poca investigación didáctica, menos todavía en el caso de los estudios hispánicos en Francia. Esta situación tiende a restar valor a la profesionalización que prometen. Este artículo da cuenta de un experimento de trabajo por proyectos llevado a cabo en el marco de un Máster LEA, como una vía para combinar con mayor eficacia la adquisición de competencias lingüísticas con fines profesionales, la preparación al mundo empresarial y el refuerzo de las competencias comunicativas.

Palabras clave: proyecto, didáctica, LEA, empresa, EFP.

Résumé : Licences et Masters LEA sont des formations de masse pour lesquelles la réflexion didactique est rare, voire inexistante dans le cas de l'espagnol. Cela est de nature à mettre en cause l'effectivité de leur caractère professionnalisant. Le présent article rend compte d'une expérience de travail par projet menée au sein d'un Master LEA, comme un moyen de combiner avec plus d'efficacité l'acquisition de compétences linguistiques à des fins professionnelles, la préparation au monde de l'entreprise et le renforcement des compétences de communication.

Mots-clés : projet, didactique, LEA, entreprise, EFP.

1. PANORAMA DE LA FILIÈRE LEA

Las carreras de Langues Étrangères Appliquées (en adelante LEA) apenas están relacionadas con líneas o equipos de investigación, y los investigadores franceses que se dedican a investigar sobre estas carreras son generalmente anglicistas. En efecto, en las universidades francesas, la didáctica de lenguas extranjeras está verdaderamente difundida y es activa en particular en este colectivo.

Si bien se puede pensar que existen equipos o profesores de Máster LEA que desarrollan actividades didácticas innovadoras, son bastante raras las publicaciones al respecto, aún más teniendo en cuenta el número elevado de alumnos y docentes de dichas carreras.

El título de una de las especialidades del Máster LEA de la Université Paul Valéry Montpellier (UPVM) se refiere explícitamente al concepto de proyecto. Dentro de esta lógica, los profesores de español de nuestra universidad han elegido hacer de la administración de proyectos internacionales una actividad central de algunas asignaturas.

Por estos motivos, proponemos esta contribución a la reflexión pedagógica y didáctica en Máster LEA.

2. MARCO INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICO

2.1. Los Másteres LEA reúnen a muchos estudiantes

En el momento de la creación del grado LEA, allá por los años 1970, sólo unos pocos estudiantes que no veían su futuro en la docencia se matriculaban en LEA. Cuarenta años más tarde, el panorama ha cambiado mucho.

Figura 1: Francia, alumnado en los Másteres de lenguas extranjeras

Carreras ⁵⁷	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
« Langues et littératures étrangères »	60781	60552	55619	54254	53873
« Langues étrangères appliquées »	35225	38128	39939	41415	42450

La figura 1 nos ofrece una comparación con otras carreras del mismo ramo en las que se desarrolla el aprendizaje de idiomas, como son las de Lengua, Literatura y Civilización Extranjera (LLCE en adelante). Evidencia la progresión lenta pero regular del atractivo de los Másteres LEA. Para toda Francia, si queremos dar otra referencia, los Másteres LEA representaban en 2012-2013 el 8,74% de los estudiantes de segundo ciclo universitario.

Las numerosas carreras de Máster LEA del país desarrollan orientaciones y estrategias muy distintas frente a un público libre de elegir destino, siempre que disponga en M1 del título que le autoriza a matricularse, en M2 de unas calificaciones favorables. Existe una considerable volatilidad del público estudiantil sobre todo en el Máster LEA 1 de la UPVM, por lo cual en los últimos cinco años, la administración ha necesitado por lo menos dos semanas al principio del curso para estabilizar el alumnado y emitir listas fidedignas.

2.2. El Máster LEA NPI de la UPVM

El Máster LEA Negociación de Proyectos Internacionales (NPI en adelante) es el heredero de la antigua especialidad “Affaires et Commerce”, si bien su orientación ha sido modificada para ampliar el abanico de posibles profesiones a otros ámbitos que no sean el del comercio internacional. El alumnado de los grupos de español consta de unos treinta o cuarenta estudiantes especialistas de este idioma⁵⁷. Hasta el curso 2013-2014, sólo los estudiantes de Master 2 participaban en los proyectos enmarcados en las actividades de las asignaturas. Los estudiantes de Master 1 llevaban proyectos también evaluados pero sin intervención directa de los profesores en la realización.

Figura 2: Alumnado de Máster LEA en la UPVM

Fuente : Observatoire de la Vie Étudiante UPVM. Extracción sept. 2014

Alumnado	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
M1 LEA	164	167	171	192	192
M2 LEA	120	128	101	110	122
Subtotal Máster LEA	284	295	272	302	314
Master UPV	4249	4821	4911	4986	5288
Másters LEA / Masters de la UPVM	6,7%	6,1%	5,5%	6,1%	5,9%

La plantilla cuenta con cinco docentes de español, de los cuales cuatro tienen el estatuto de docentes e investigadores. Es una plantilla bastante estable que lleva tres años participando en el Máster LEA y estrechando su colaboración. Tres profesores participan en los

⁵⁷ El alumnado total del Máster LEA de la UPVM supera 300 estudiantes en 2014-2015.

proyectos guiados de Master 2, de los cuales dos tienen una experiencia profesional extra-universitaria que los ha hecho sensibles a la administración de proyectos.

El objetivo marcado por el Máster LEA NPI es “formar al servicio de empresas, instituciones u entidades orientadas hacia lo internacional, unos profesionales que combinen sus competencias lingüísticas y culturales con saberes y saber-hacer relacionados con la negociación y la administración de personal en situación intercultural.”⁵⁸

Aunque las carreras de LEA y entre muchos otros este Máster, atienden pues a un alumnado numeroso, no han elaborado ni disponen de un marco didáctico muy firme, y son pocos los docentes e investigadores activos en LEA que se interesan por la didáctica de lenguas extranjeras, menos todavía en los estudios hispánicos. La reflexión acerca de la lengua con objetivos específicos o la lengua de especialidad en español para LEA no puede contar ni con el respaldo de muchos hispanistas franceses ni con su experiencia en el tema. Lo que presentamos es el inicio del trabajo de unos individuos, aislados pero convencidos de la necesidad para LEA de una evolución didáctica. Es también la contribución de un docente con poca experiencia en dicha materia.

3. DISEÑO Y ORIENTACIÓN DE ACTIVIDADES

3.1. Análisis de necesidades

3.1.1. Competencias necesarias para los estudiantes

Además de los objetivos marcados por el currículo oficial, las competencias son también un efecto de la demanda de los estudiantes, observada año tras año mediante las evaluaciones de las enseñanzas por los estudiantes (EEE) llevadas a cabo por los responsables del Máster.

El interés de los estudiantes con los que hemos trabajado se sitúa inicialmente en el campo de la competencia profesional. En efecto, casi todos han cursado el grado (Licence) LEA, una carrera generalista, en la cual –por lo menos en la Universidad UPVM– los contactos con el mundo socio-profesional suelen ser limitados, y la profesionalización más una perspectiva que una realidad cotidiana. Muchos estudiantes, antes de iniciar el Máster LEA, esperan que esta carrera cumpla con las promesas de formación profesional anunciadas ya para el grado.

Una vez iniciada la carrera, estas expectativas evolucionan, cuando los estudiantes toman conciencia de la necesidad de potenciar también las competencias comunicativas, cuyo interés no les aparecía antes.

El resultado, que combina las aspiraciones y necesidades de unos y otros, es el siguiente:

Competencias comunicativas (MCER, 2002: 103-124):

- La competencia lingüística, orientada especialmente hacia el manejo del lenguaje semitécnico de los negocios y del comercio (AGUIRRE BELTRÁN, 2012: 41).
- La competencia sociolingüística, en particular en su vertiente sociocultural e intercultural.

⁵⁸ Web del Máster LEA NPI: http://www.univ-montp3.fr/master-lea//index.php?option=com_content&task=view&id=15&Itemid=31&limit=1&limitstart=3 (consulta 27/09/14).

- La competencia pragmática, especialmente importante, dada la multiplicidad de situaciones de intercambio a las que se enfrentarán los futuros titulados.

Competencia profesional:

- Destrezas en el uso combinado de técnicas y herramientas, en especial informáticas.
- Capacidad de organización, de administrar proyectos y equipos.

3.1.2. Necesidades y oportunidades para la institución (Máster y Departamento de LEA)

El desarrollo de una competencia –callada pero real– entre los distintos Másters LEA en Francia da cuenta de la existencia de un mercado nacional. Esta situación bastante reciente lleva a cuestionar la calidad y coherencia de cada oferta local. Como lo marca la normativa, la oferta plasma en un plan curricular plurianual propio de cada universidad las prioridades educativas nacionales. Pero ahora, ya no basta con cubrir el expediente. Es cada vez más difícil que la Universidad se descuide de las aspiraciones del público estudiantil⁵⁹, que se pueden resumir en una fórmula: cumplir con lo anunciado. Los estudiantes que ingresan en Master 1 LEA en la UPVM consideran legítimo que la institución les ofrezca una preparación concreta a la vida profesional, contactos con los profesionales, las empresas, acceso a las redes, a las prácticas.

Dotado de una notable capacidad de movilidad geográfica, nacional e internacional⁶⁰, dicho público estudiantil de Máster puede ser atraído por la calidad de la oferta –medida a través de indicadores estadísticos tangibles– pero también por una oferta académica visible, a través de su presencia en internet y las redes sociales.

Figura 3: Evolución del número de estudiantes de Máster LEA no matriculados en la UPVM durante el curso anterior

Fuente: Apogée. Extracción septiembre 2014

Número de estudiantes en Máster LEA*	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
M1 LEA	167	171	192	192
Número de estudiantes que no estaban matriculados en la UPVM durante el curso anterior	80	96	87	100
% de estudiantes que no estaban matriculados en la UPVM durante el curso anterior / todos los M1 LEA	47,9%	56,1%	45,3%	52,1%
M2 LEA	128	101	110	122
Número de estudiantes que no estaban matriculados en la UPVM durante el curso anterior	31	14	12	14
% de estudiantes que no estaban matriculados en la UPVM durante el curso anterior / todos los M2 LEA	24,2%	13,9%	10,9%	11,5%
Juntos M1 y M2 LEA	295	272	302	314
Número de estudiantes que no estaban matriculados en la UPVM durante el curso anterior	111	110	99	114
% de estudiantes que no estaban matriculados en la UPVM durante el curso anterior / todos los M1+ M2 LEA	37,6%	40,4%	32,8%	36,3%

*Matriculas administrativas iniciales y segundas, no anuladas, no canceladas

⁵⁹ Nos atreveríamos a calificarlo de *público no-cautivo*.

⁶⁰ Entre 2001 y 2012-2013, el aumento de los estudiantes extranjeros en la UPVM ha sido de un 35%, experimentando el Master un incremento del 28%, o sea el 80% de la progresión. En línea:

<http://ove.univ->

montp3.fr/media/files/pdf/Les_chiffres_cles/Les_caracteristiques_des_etudiants/Nationalit%C3%A9%20%C3%A9trang%C3%A8re%202013-14_bis.pdf.

Esta expectativa bastante nueva coincide con la afirmación progresiva de una preocupación del cuerpo docente por la eficacia didáctica en las carreras de LEA de la UPVM, manifestada a través de varias iniciativas individuales y algunas colectivas.

El Máster y su cúpula son sensibles a la demanda estudiantil, han de reaccionar a las evaluaciones y deben cumplir con los objetivos que les marca el plan curricular: la necesidad académica coincide con la creciente disponibilidad del cuerpo docente para el tema LEA. Una orientación privilegiada ha sido la del desarrollo de la autonomía y la iniciativa de los estudiantes. Dentro de esta lógica, hemos optado por ir hacia un programa orientado al proceso.

3.1.3. Insuficiencia del enfoque por tareas

Llevamos varios años reflexionando en las opciones didácticas y pedagógicas que mejor se adecuen a las necesidades formativas de nuestros estudiantes. Lo que favorezca su actividad resulta atractivo: los conceptos de clase inversa, aprendizaje mixto, *blended learning* parecen tan adecuados a las capacidades de autonomía e iniciativa de los estudiantes de Máster como a las competencias (destrezas y saber-ser) que necesitarán estos profesionales en el futuro.

Durante los primeros años de trabajo en Máster LEA, trabajamos por tareas, al principio sin soporte ni marco didáctico y luego con un enfoque por tareas, entendiéndose la tarea como:

- plan de trabajo;
- atención prestada principalmente al significado;
- proceso de uso de la lengua que refleje los procesos de comunicación del mundo real;
- uso de cualquiera de las destrezas lingüísticas;
- puesta en obra de procesos cognitivos;
- expresión de una finalidad y un resultado claramente definidos (ELLIS, 2003⁶¹).

Al final, experimentamos la falta de coherencia entre el enfoque por tareas y las ambiciones del MCER, señalada por Puren (2014) y Springer (2010):

L'échelle des niveaux de performance renforce en effet l'idée qu'il s'agit de faire acquérir les connaissances linguistiques nécessaires ainsi que les savoir-faire communicatifs décrits par l'échelle de performance. Cette focalisation sur les seules compétences langagières exclut de facto la prise en compte des compétences générales / transversales pourtant présentées par le CECR. (SPRINGER, 2010)

Esto es tanto más verdad cuanto que el Máster combina la necesidad de adquisición de competencias profesionales con la de competencia comunicativa.

Ante los límites del aprendizaje por tareas, el grupo de docentes en el que participamos ha cambiado a un programa orientado al proceso (AGUIRRE BELTRÁN, 2012: 99), y entre las actividades que los profesores de español identifican como convenientes dentro de la perspectiva de formación en lengua con fines específicos, destaca el trabajo por proyectos:

En este tipo de programa, los alumnos son corresponsables de diseño, realización y evaluación del plan de trabajo, y participan de cada uno de los elementos de la

⁶¹ Citado por ESTAIRE, 2009,13-14.

especificación del plan de trabajo por cuanto se realiza en el aula, del stock de recursos o materiales, [...], de las hojas de planificación [...]. (BELIARD, 2010: 29)

4. TRABAJO POR PROYECTOS

4.1. Paso a la pedagogía de proyectos

La migración hacia la lógica de proyectos, emprendida en 2011, se explica por la poca consistencia de las tareas hasta entonces realizadas. Este cambio se hizo otra vez sin marco, pero con la intención de prolongar en el trabajo docente una experiencia extra-universitaria. Es muy probable que cometimos errores que se podían haber evitado con un mínimo de formación o de lecturas previas, ya que “[hay] una necesidad de formación especializada del profesor” (AGUIRRE BELTRÁN, 2005: 11-23).

Presentamos a continuación las observaciones después de tres años de experiencia. Tomamos de ASQUIN y PICQ (2007: 87-95) las cuatro características del proyecto:

- 1) que tenga un carácter innovador;
- 2) que presente cierta complejidad;
- 3) que tenga un cliente o un beneficiario;
- 4) que exista una motivación para emprenderlo.

...siendo la cuarta la más problemática, ya que en el caso de nuestros estudiantes, el proyecto es el resultado de una elección y no de una imperiosa necesidad.

Pues, se trata de realizar un trabajo para una empresa, una entidad, sin entrar concretamente en el proceso productivo existente, por ejemplo para proporcionar un servicio que la empresa o la entidad no tiene o no realiza aún:

- Estudio de mercado: para vender chimeneas de lujo en el Sur de Argentina (y de Brasil); para construir y/o explotar casas en los árboles en una comarca catalana.
- Proyecto de exportación o importación: buscar en España un circuito y un distribuidor para los quesos y productos lácteos de una lechería (PYME) seleccionados a través de un análisis de la cultura del consumo español de quesos y lácteos.
- Preparación de un evento: inventar un evento turístico y cultural de ámbito internacional para un municipio español⁶².

Por razones de eficacia, los proyectos que se les proponen a los estudiantes arrancan de un encargo o de un contacto previo⁶³. En efecto, inicialmente, se dejaba que el grupo eligiera entre varias orientaciones, pero entre las dudas y los desacuerdos, pasaban varias semanas -sin duda necesarias desde la teoría de la dinámica de proyectos- que a veces desconcertaban a los participantes y limitaban en el tiempo y en intensidad su roce con la realidad.

Por lo tanto, ya que privilegiamos las oportunidades de contacto con los profesionales exteriores al mundo universitario, cuanto antes empieza la puesta en obra del proyecto, mejor.

⁶² Las empresas o los organismos con los que colaboramos nos reclaman casi siempre una total confidencialidad sobre los proyectos y sobre todo los resultados y las propuestas emitidas, por lo cual no nos resulta posible dar más precisiones acerca de las mismas.

⁶³ Los contactos se consiguen a través de la red personal o profesional de los docentes y también gracias a la ayuda de organismos consulares.

Por otra parte, todos los alumnos de un mismo grupo trabajan para el mismo proyecto. La práctica nos ha enseñado que la coexistencia de varios proyectos limita el uso de las clases como espacios de reuniones, de debates. Un proyecto común y único favorece la coherencia de la actividad pedagógica y del grupo-equipo de proyecto. Se trata de un hecho muy sensible para algunos participantes, inquietos ante el compromiso que representa la colaboración con profesionales.

El hecho de tener un equipo de proyecto plétórico compensa en realidad una ineficacia productiva normal en el caso de estudiantes novatos. Lo que unos pocos trabajadores veteranos pueden realizar en poco tiempo, los estudiantes tardan varias semanas en ponerlo en obra, aunque reciban de manera constante los consejos y las observaciones del o de los profesores.

También se ha podido observar que la realización del proyecto permite compensar con la dinámica de grupo una sobrecarga emocional que muchos estudiantes difícilmente podrían sobrellevar de manera individual.

Sea cual sea su resultado, otro aspecto importante es que el proyecto no pone en peligro la actividad de la entidad beneficiaria. Se trata de producir un resultado y entregarlo al cliente, por lo cual no hay tensión por parte de la entidad o empresa, pero sí para el equipo de proyecto que al principio suele tener dudas acerca de su propia legitimidad. Es claro que estamos ante un juego *ganar ganar*.

4.2. Los distintos actores del proyecto

Se trata de un equipo de estudiantes, de una empresa y de varios profesores y profesionales asociados al Máster. Casi todos los estudiantes que entran en este Máster ya han vivido un semestre o dos en el extranjero, por medio del programa ERASMUS sobre todo, por lo cual sus destrezas en particular en términos de comprensión oral, de expresión oral y de interacción son bastante elevadas: desde B2+ hasta C1 y C2 para individuos bilingües. Su capacidad de autonomía lingüística se combina con cierta desenvoltura, lo cual facilita la puesta en obra de las situaciones propuestas.

Los estudiantes definen juntos la extensión del proyecto, sus modalidades de puesta en obra. El equipo se organiza. Por su parte, el profesor o los profesores actúan también de comité de pilotaje, que cuenta también, cuando es posible, con la colaboración de un asesor procedente del mundo empresarial.

4.3. Amplitud de proyectos

Abarcan varias semanas o el semestre entero y constituyen la actividad principal de los estudiantes de M2. El grupo organizado en equipo de proyecto:

- define la geometría del proyecto con los clientes o beneficiarios, por medio de un pliego de cargos;
- organiza su trabajo, se reparte las tareas, determina su agenda, su progresión, sus normas, procesos, circuitos, soportes de comunicación interna y externa;
- prevé y pone en obra los indicadores, las medidas de control, ajustes, etc.;
- facilita los entregables a los clientes o beneficiarios según la agenda marcada;
- saca el balance de su actividad.

Su actividad de administración de proyecto se desarrolla en gran parte fuera del horario de clase: documentación, redacción, contactos, encuestas, reuniones, sesiones internas de Skype, *chat*, etc.

El papel del docente se transforma, ya que deja de ser el “*sage on the stage*”, para transformarse en “*guide on the side*” (FERREIRA, 2014, 6).

El profesor o los profesores a cargo de la o las asignaturas comparten la actividad con los estudiantes por medio de varios medios y soportes de comunicación como son:

- una carpeta compartida Dropbox;
- el correo electrónico;
- el servicio de vídeo telefonía de Skype.

Programas y herramientas:

- de administración de proyectos: Diagrama de Gantt, Bizagi, FODA;
- de redacción de encuestas: SurveyMonkey, Google Forms;
- de elaboración de mapas mentales: Freemind;
- de edición: Publisher, Photoshop, Powerpoint, Prezi, etc. ;
- de comunicación : Google Docs, Google Agenda, Dropbox;
- de redes sociales: Facebook, LinkedIn.

Para los estudiantes, la presencia de un objetivo de tipo profesional definido tanto por su naturaleza, como por unos entregables, una agenda o unos indicadores representa –una vez superada la angustia inicial del vacío de ideas– una fuerte motivación, un potente aguijón.

4.4. Relación entre actividad de proyecto y construcción de la competencia comunicativa

Al contrario de la planificación curricular a veces designada como *programa orientado al producto* (AGUIRRE BELTRÁN, 2012: 99), el enfoque por tareas dificulta la programación de contenidos lingüísticos: “una programación, en este modelo, tiene como primer elemento un inventario de tareas de comunicación para llevar a cabo en el aula, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos: se va de las tareas a los contenidos” (ESTAIRE, 2009: 16).

Si esto vale para enfoque por tareas, vale todavía más para los proyectos en los que se arranca desde cero, sin que el profesor disponga de un concepto claro de las necesidades precisas a las que se enfrentarán los aprendientes.

Como lo transmite PUREN (2014), entrar en la lógica de proyecto supone renunciar al papel magistral, y enfrentarse a la complejidad y la incertidumbre⁶⁴.

Por lo tanto, la planificación de objetivos lingüísticos (en particular en el léxico) es un objetivo poco realista, si bien sabemos que gracias a la variedad de interacciones propuestas a los estudiantes a lo largo del proyecto, los estudiantes en acción tendrán que realizar muchos actos de habla bastante previsibles (solicitar o dar información, expresar un punto de vista, dar cuenta a una autoridad de lo ocurrido, presentar-resumir-justificar una situación, negociar con un cliente-proveedor, quejarse, prometer, comprometerse, etc.).

⁶⁴ <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/>>.

También es previsible que vivan situaciones de comunicación frecuentes en el mundo de los negocios: hablar en público, participar en una reunión, hacer de moderador, mantener una conversación por teléfono, etc.

Gracias a la repetición de actos de habla y situaciones comunicativas, las destrezas se irán adquiriendo, pero sin que el profesor esté presente en muchas de las actividades. Esta distancia se puede considerar como un punto positivo, ya que el estudiante desarrolla su autonomía y progresa en su expresión sin eliminar las posibilidades de evaluación. Al contrario, las incomprendiones, la colaboración con otros estudiantes, el enfrentamiento con interlocutores profesionales y/o locutores nativos proporcionan muchas oportunidades de progreso, de auto-evaluación y de evaluación-rectificación sobre la marcha.

4.5. Ventajas de la pedagogía de proyectos

Coincidimos con Beliard en alabar las virtudes de la pedagogía de proyectos, en el caso presente para el español con fines específicos (BELIARD, 2010: 30):

La singularidad del programa organizado a partir de proyectos se estima que reside, por una parte, en que trasciende el ámbito del aula para entrar en contacto con la realidad externa y recubre diversas tareas para un producto final que se "socializa" al ser mostrado a otros y, por otra parte, en que se presta para ser utilizado en grupos heterogéneos por la diversificación de actividades por niveles a las que se puede dar lugar.

La irrupción de la realidad socio-económica en los departamentos de español con carreras de LEA trastorna los esquemas didácticos y de paso cuestiona las relaciones de poder. En el caso del departamento en el que trabajamos, la didáctica no tiene reconocimiento institucional hasta la fecha, ni siquiera en el sector LANSAD que sin embargo necesitaría una reflexión y una acción urgentes.

Se ve que el polo LEA es una parte innovadora, entre otros motivos gracias a los proyectos de Máster. Desde nuestra perspectiva, éstas son las principales ventajas:

- Adquisición de autonomía en situaciones profesionales.
- Trabajo en equipo: la dinámica de grupo se sustituye a la dinámica impulsada por el docente.
- Mayor concentración y mayor grado de responsabilidad por parte de los aprendientes, en las situaciones de expresión oral y de expresión escrita.
- Realidad y complejidad: la complejidad de las situaciones vividas contribuye a la vez a multiplicar las necesidades comunicativas de los estudiantes y a fortalecer su preparación a las prácticas y a la vida profesional.
- El cliente no es un profesor: la negociación de la agenda, de los entregables, de los resultados esperados se hacen sobre una base distinta. Igualmente para la comunicación.
- La norma empresarial se enfrenta a la universitaria. Eso se nota en particular en la evaluación, en la que se combina de otra manera que la universitaria la relación entre el contenido y las formas lingüísticas: desde el punto de vista del estudiante, un profesor, profesional de la lengua, puede tener menos legitimidad para evaluar un entregable que un empresario capaz de entender el mensaje y valorar su contenido.

4.6. Límites de esta orientación

Las dificultades didácticas proceden de la consciente y asumida pérdida de control por parte del profesor:

- La planificación didáctica es problemática y se limita desde nuestro punto de vista a contar con la probable aparición de ciertas situaciones comunicativas y actos de habla.
- El profesor –ya tutor– no accede a una parte de las situaciones de comunicación: ejerce un control incompleto sobre las competencias.
- La finalización del proyecto puede enfrentarse a otras necesidades internas de la asignatura o de la carrera: el horario escolar, fragmentado pero regular, no está adecuado a la actividad de proyectos que reclama más flexibilidad.
- Llevar a cabo proyectos de ámbito internacional sin financiación alguna resulta a veces difícil.
- Las demás actividades pierden interés: en particular las evaluaciones que no se relacionen con el proyecto.

Puren apunta con otros el peligro de deriva productivista : « la réussite des projets (en particulier la qualité de la production finale, quand c'est le cas) prend le pas sur l'apprentissage de la langue-culture, alors que ces projets – du moins ceux organisés par les enseignants de langue – doivent rester en partie un prétexte à cet apprentissage, et ne pas être un objectif en eux-mêmes. » (BORDALLO, GINESTET, 1993, citado en PUREN, 2011)

Hay que superar la contradicción entre el objetivo de formación lingüística y el de realización del proyecto. En cierta medida, consideramos que la contradicción carece de validez. En efecto, el proyecto amplifica y modifica notablemente las necesidades léxicas, sintácticas, y de otras destrezas, primero porque multiplica las formas y oportunidades de interacción, en particular fuera de clase.

A modo de ejemplo, se puede observar que la administración de un proyecto aumenta la orientación prospectiva y por lo tanto obliga a recurrir intensivamente a la morfología verbal y a los giros sintácticos relacionados con lo futuro, tanto en situación de interacción oral como de expresión escrita. Es frecuente que tales situaciones lingüísticas necesiten aclaraciones gramaticales formalizadas, capaces de enriquecer la conciencia lingüística de los aprendientes. En cambio, la literatura gris abunda en formas verbales de presente, lo que tiende más bien a limitar el abanico de posibilidades expresivas.

Es cierto que por otra parte, el estudiante involucrado en el proyecto adquiere en las reuniones un estatuto de profesional en formación, en acción. Esto restringe por ejemplo la posibilidad de corregir de manera inmediata y explícita sus errores en lengua oral, ya que supondría también interrumpir la puesta en obra de la tarea o del proyecto.⁶⁵ Pero esto no es más que una tentación para regresar a viejos esquemas. El proyecto vale la pena.

⁶⁵ Por lo tanto, una de las soluciones privilegiadas ha sido corregir los errores de manera individual y diferida, conservando el profesor una huella de la dificultad manifestada.

5. CONCLUSIÓN

5.1. En el terreno didáctico

La realidad del contacto y del intercambio con los profesionales intensifica notablemente el valor de las actividades:

- Observamos un compromiso muy superior de los estudiantes en la práctica efectiva de la lengua, en particular notable en las situaciones de interacción, situaciones a las que el profesor tiene acceso.
- Gran parte de las adquisiciones en las demás competencias resultan menos visibles pero se notan al fin y al cabo. La interdependencia en un equipo hace que los aprendientes se ayuden y se corrijan a sí mismos y unos a otros. La asistencia y la corrección recíproca están bien aceptadas y resultan bastante eficaces.
- El compromiso de los aprendientes compensa la pérdida parcial de control del profesor sobre el proceso y los contenidos. Por una parte, la autonomización de los estudiantes lo justifica. Por otra parte, no se espera del profesor que sea competente en las asignaturas extra-lingüísticas de los que se echa mano para realizar los proyectos. Por esto también, necesita delegar una parte de la evaluación.

5.2. Consecuencias ajenas al objetivo didáctico

Al fin y al cabo, consideramos muy provechoso que las empresas regionales conozcan y tengan una imagen positiva del Máster. Es bueno también desde una perspectiva de comunicación externa que los futuros estudiantes conozcan los proyectos a través de las redes sociales y se interesen por nuestra carrera a través de lo que pueden ver y oír, o que participen –voluntariamente– incluso estudiantes que no forman parte de los grupos donde se enseña el español como lengua principal.

En términos de comunicación interna, e incluso de management, es importante que los profesores de idiomas de la universidad se enteren de lo que realizamos, como una posible alternativa didáctica.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN B. (2005). « La enseñanza del español con fines específicos » en Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I., (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, p. 1109-1128.

AGUIRRE BELTRÁN B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos, Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*, Madrid: SGEL, 175 p.

ASQUIN A., PICQ T. (2007). *Manager un projet pour la première fois, de l'idée à la réalisation*, Paris : Eyrolles, 160 p.

BELIARD J. y al (2010). *Didáctica del francés. El diseño del currículo de francés lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*, Madrid : Ministerio de Educación.

BORDALLOT I., GINESTET J.-P. (1993). *Pour une pédagogie de projet*, Paris: Hachette-Éducation.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC - Grupo Anaya - Instituto Cervantes. En línea :

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (consulta 22 de septiembre)

ESTAIRE S. (2009) *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*, Madrid: Edinumen.

FERREIRA A. (2014). « État des lieux de l'usage des TICE par les enseignants de langues du supérieur en France. Pratiques et besoins », Communication lors du 42^e congrès de l'UPLEGESS, École Centrale de Lyon, 24-25 mai 2014. Texto transmitido por el autor.

MCER (2002). Consejo de Europa, *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Alcalá-Madrid, Instituto Cervantes, 2002.

PUREN C. (2011). « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». Conférence au XXXII^e Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), « Les enseignants de langues, ingénieurs de projets », IUT de Vannes – 3, 4 et 5 juin 2010.

PUREN C. (2014). *La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle*, « (Se) former à la pédagogie de projet », Dossier de formation, Institut français de Fès, 8-10 avril 2013. <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014b/>>.

SPRINGER, C. (en vía de publicación). « Les projets collaboratifs (TIC) : quelles compétences pour quelle évaluation ? ». In : Actes du 7^e Congrès Panhellénique et International des professeurs de français, « Communiquer, échanger, collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique », Athènes, 21-24 octobre 2010. <<http://springclogle.blogspot.fr/2011/12/les-projets-collaboratifs-tic-queelles.html>>.

XII ENCUENTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

An VANDE CASTEELE: “Enseñanza y adquisición del español como lengua extranjera y como instrumento de comunicación profesional intercultural”

Vrije Universiteit Brussel

an.vande.castele@vub.ac.be

Resumen: El presente artículo comenta las necesidades lingüísticas de los aprendientes del español como lengua extranjera (ELE) y el rol que puede asumir el profesor de español con fines específicos (EFE) en el proceso de aprendizaje. Presentaremos una actividad de aprendizaje que puede resultar útil para el desarrollo de la competencia comunicativa. Se trata de una propuesta de aprendizaje cooperativo que promueve la reflexión crítica de los estudiantes. Éstos entran en un intercambio virtual intercultural donde aprenden a discutir significados y se dan cuenta de la riqueza y la complejidad de los encuentros interculturales.

Palabras clave: proceso de enseñanza-aprendizaje, necesidades de aprendientes, español para Fines Específicos, competencia comunicativa profesional intercultural.

Résumé: Le présent article traite des besoins linguistiques des apprenants d'espagnol langue étrangère (ELE) et du rôle que peut assumer le professeur d'espagnol sur objectifs spécifiques (EOS, EFE en espagnol) dans le processus d'apprentissage. Nous présentons une activité d'apprentissage qui peut être utile pour le développement de la compétence communicative. Il s'agit d'une proposition d'apprentissage coopératif qui promeut la réflexion critique des étudiants. Ceux-ci entrent dans un échange virtuel interculturel où ils apprennent à discuter de significés et où ils se rendent compte de la richesse et de la complexité des rencontres interculturelles.

Mots-clés: processus d'enseignement-apprentissage, besoins des apprenants, espagnol sur objectifs spécifiques, compétence communicative professionnelle interculturelle.

1. INTRODUCCIÓN

La competencia intercultural viene a ser un aspecto cada vez más importante en el mundo del trabajo, y por ello conviene desarrollarla también en clase de español con fines específicos (EFE). La actividad de aprendizaje que se presentará en este artículo pretende fomentar la reflexión crítica de los estudiantes de español como lengua extranjera mostrándoles cómo ellos mismos actúan en intercambios interculturales. Después de haber revisado unos aspectos clave en la definición de la competencia intercultural, indicaremos cómo lo practicamos en el aula. Detallaremos cómo el aula puede convertirse en un lugar de experimento y de discusión intercultural.

2. PROFESOR DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE), PROFESOR DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS (EFE)

¿Qué es lo que se requiere para ser un buen profesor de ELE? Esta es una pregunta que cada profesor de lenguas se hace. Y, seguidamente, el profesor de EFE, ¿qué competencias debería reunir?

El documento “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” publicado por el Instituto Cervantes en (2012) ofrece una lista de competencias que deben reunir los profesores de ELE. De acuerdo con este documento, con el que el Instituto Cervantes trata de describir y consolidar el perfil profesional de los docentes, esas son las siguientes: la organización de situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades de los aprendientes, la evaluación del proceso de aprendizaje e incluso la retroalimentación, y conviene añadir a éstas la formación de los aprendientes para que regulen y controlen su propio aprendizaje. Además, hay otras competencias que deben presentar también los profesores de lenguas pero que resultan comunes a otros profesionales: “facilitar la comunicación intercultural”, “gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo”, “desarrollarse profesionalmente como profesor en un equipo docente”, y “servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo” (Instituto Cervantes, 2012).

Por último, cabe señalar el *lifelong learning*, o formación continua, un aspecto que también importa en la carrera del profesor. Así, a cada profesor le conviene capacitarse de día a día a lo largo de toda su carrera profesional, y esto implica intentar cosas nuevas, implica estar abierto a nuevas formas de actuar en su práctica docente.

Ahora bien, las competencias expuestas en el documento citado conciernen al profesor de ELE. De ahí, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Cómo se caracteriza el profesor de EFE (Español para Fines Específicos)? ¿En qué aspectos se diferencia de un profesor de ELE? Y finalmente, ¿qué papel o qué papeles puede o tiene que asumir?

DUDLEY-EVANS y St. JOHN (1998) presentan un análisis muy interesante sobre los roles del profesor de inglés para fines específicos. Identifican cinco roles clave: profesor, diseñador de curso y facilitador de materiales, colaborador, investigador y evaluador.⁶⁶

El primer papel corresponde en grandes líneas con el que asume también un profesor de ELE, salvo quizá que el profesor no sigue siendo el “primary knower”. En este aspecto podemos referirnos a lo que dice SABATER (2000: 188):

Es fundamental que un futuro profesor de Lengua para Fines Específicos tenga 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.

O como apunta BAILINI (2009), es importante que el profesor actúe como mediador y facilitador en el proceso de adquisición, que desempeñe una función de asesor en el aprendizaje, lo cual no necesariamente incluye ser experto en cada aspecto del dominio específico en que enseña.

⁶⁶ “We see ESP practitioner as having five key-roles: teacher, course designer and materials provider, collaborator, researcher, evaluator” (Dudley-Evans y St. John 1998: 13). Conviene notar que ellos prefieren hablar de “ESP practitioner” (English for Specific Purposes) en vez de “ESP teacher”.

El segundo aspecto se refiere al diseño de un curso apropiado para cumplir con las necesidades específicas de los aprendientes.

En su rol de colaborador se subraya para el profesor de EFE la necesidad de colaborar con expertos.

La función de investigador atañe al examen de las competencias específicas en el discurso profesional.

Y, en último lugar, como evaluador tiene que desarrollar pruebas adecuadas para poder llevar a cabo una evaluación correcta y apropiada.

De acuerdo con el mismo SABATER (2000), el EFE no debe verse como una variedad del español totalmente distinta de la que podría llamarse “español general”. Ciertamente, hay unas particularidades en el léxico y en la construcción a veces más formal del discurso. Resumiendo, la tarea clave del profesor de EFE consiste en hacer que el aprendiente sea capaz de llevar a cabo tareas de su vida profesional en español. Y la competencia comunicativa resulta un aspecto esencial para esto.

2. LAS NECESIDADES DEL APRENDIENTE

Pasamos a una pregunta importante a la que intenta contestar cada profesor: ¿Quiénes son mis estudiantes? ¿Por qué y para qué quieren aprender la lengua extranjera? Resulta claro que conviene analizar las necesidades de los aprendientes y, a partir de estos resultados, planificar las clases.

Un ejemplo concreto encontramos en GARCÍA-ROMEU (2008). En su análisis de necesidades de un curso de EFE, GARCÍA-ROMEU propone una serie de herramientas para adecuar la programación a las necesidades de los aprendientes. Se sirve de cuestionarios para informarse sobre las necesidades de comunicación y de aprendizaje de sus estudiantes y de encuestas para negociar los objetivos y el diseño del curso. Todo se hace con el objetivo de promover la motivación y la implicación de los aprendientes en su proceso de aprendizaje. Fomenta una actitud participativa y comprometida por parte de los aprendientes. En resumen, persigue conseguir un aprendizaje más eficaz y duradero que corresponda a las necesidades individuales de cada estudiante y a las comunes del grupo.

Una idea interesante al respecto es la de explorar cómo piensan los aprendientes para ver qué entienden: “Si sabemos cómo piensan nuestros estudiantes y lo que son capaces de producir y entender, estaremos en posición de elegir las actividades adecuadas para desafiar o ampliar sus ideas”, señala WOODWARD (2002: 56) Todo se hace para que los aprendientes aprendan más y mejor.

LLOVET y GRÖTSCH (2011: 10) apuntan, refiriéndose al EFE, que se considera como “un enfoque de la enseñanza de idioma en el que todas las decisiones, tanto del contexto como del método, están basadas en las razones del aprendiz para aprender”.

AGUIRRE BELTRÁN, SÁNCHEZ LOBATO y Santos GARGALLO (2012: 16) lo formulan del modo siguiente:

La enseñanza de lenguas con fines específicos persigue el desarrollo de una competencia restringida para desenvolverse en determinados contextos y

realizar tareas claramente definidas e identificadas con antelación, mediante los procedimientos del análisis de necesidades.

Resumiendo, la esencia está en la capacitación comunicativa del aprendiente. En realidad, el aprendizaje del español como lengua extranjera en general y del español para fines específicos no difieren tanto, tal como opinan HUTCHINSON y WATERS (1987: 53), salvo quizá en el aspecto siguiente: según ellos, se refiere a la conciencia de la necesidad en el caso del aprendizaje de lenguas para fines específicos: "It is not so much the nature of the need which distinguishes the ESP from the General course but rather the awareness of the need".⁶⁷ De esta manera, un aprendiente de español para fines específicos parece darse cuenta de sus necesidades. Persigue no sólo una competencia lingüística, sino que también busca desarrollar una competencia pragmática para facilitar el uso de la lengua en un contexto profesional particular.

3. ELE COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN PROFESIONAL EFICAZ

La competencia pragmática, que posibilita entre otros aspectos el empleo de la lengua en contextos profesionales, forma parte de la competencia comunicativa, que HYMES definió de la siguiente manera: "He or she acquires competence as when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner"⁶⁸ (HYMES, 1972: 277). Resulta obvio que la competencia comunicativa requiere más que el dominio de reglas gramaticales. Implica también una capacidad para saber cómo y en qué contexto servirse de qué tipo de enunciados.

Esto nos lleva al concepto de competencia intercultural que en nuestra opinión es de importancia primordial en el aprendizaje de EFE. Ser interculturalmente competente puede marcar la diferencia entre "doing business" y "losing business". Así, de acuerdo con FREND (2005: 112), "intercultural training [...] includes teaching appropriate language use for different contexts, and also develops learner's understanding of the role that culture plays in communication"⁶⁹.

Para que el español lengua extranjera pueda convertirse en un instrumento de comunicación profesional eficaz, conviene tener en cuenta unos elementos.

La esencia de la comunicación está en su carácter dialógico, o dicho de otra manera, en la interacción. Interacción también implica negociación, discusión y entendimiento mutuo. Es importante aprender cómo se pueden presentar opiniones, cómo se puede desarrollar un punto de vista y cómo uno puede formular argumentos para fundamentar una determinada posición. Al mismo tiempo se requiere la otra vertiente comunicativa, la interpretativa. Comunicarse también implica escuchar a su interlocutor e intentar comprender su punto de vista para poder llegar a un posible acuerdo, una puesta en común de varias perspectivas. Es decir, la esencia de la comunicación está en su carácter dialógico e implica una negociación de significados.

⁶⁷ No se trata tanto de la naturaleza de la necesidad que distingue el Inglés para Fines Específicos del Inglés como Lengua extranjera sino de la conciencia de esta necesidad. (Traducción propia)

⁶⁸ Él o ella adquiere la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera. (Traducción propia)

⁶⁹ Una formación intercultural [...] enseña el empleo apropiado de la lengua en diferentes contextos, y también desarrolla la comprensión del aprendiente sobre el papel que asume la cultura en la comunicación. (Traducción propia)

Subrayamos la importancia de una competencia comunicativa intercultural combinada con un buen conocimiento lingüístico de la lengua extranjera. Así, con la competencia intercultural se busca una toma de conciencia crítica y una actitud de respeto y de tolerancia. Como se trata de una competencia pragmática relacionada al conocimiento de una lengua, se supone que un mejor dominio de la lengua extranjera ayuda a actuar de manera más eficaz y en contextos interculturales. No obstante, la adquisición de una competencia intercultural no resulta tan evidente. Se requiere una actitud de curiosidad y apertura junto con la disposición para aprender cosas nuevas acerca de su propia cultura y de la ajena. BYRAM subraya las habilidades de descubrimiento e interacción, porque son importantes a la hora de adquirir nuevos conocimientos sobre culturas y prácticas culturales, y señala la importancia también de adquirir la habilidad para poner en práctica estos conocimientos, actitudes y destrezas. Cabe –comenta el mismo autor– reconocer lo significativo en entornos extranjeros y considerar diversos significados, connotaciones y relaciones con otros fenómenos. De acuerdo con BYRAM (1997: 38) se trata de esto: “The ability to recognize significant phenomena in a foreign environment and to elicit their meanings and connotations, and their relationship to other phenomena”⁷⁰.

El descubrimiento, por tanto, suele hacerse a través de la interacción social. Otro objetivo en el modelo de competencia intercultural de BYRAM (1997) es la conciencia crítica. BYRAM la define como la habilidad para evaluar productos, perspectivas y prácticas de la cultura propia y ajena.

Concluyendo, los objetivos del aprendizaje intercultural persiguen, según BYRAM *et al.* (2002: 10), tanto la competencia intercultural como la lingüística. La esencia está en lo siguiente:

*To give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviors; and to help them to see that such interaction is an enriching experience*⁷¹.

CALVI (2003: 120), en un estudio sobre EFE, subraya “la necesidad de desarrollar en el aprendiente una capacidad de observación que le permita identificar las diferentes orientaciones culturales y estilos comunicativos que pueden generar malentendidos o casos extremos de choque cultural en las interacciones profesionales”.

4. ¿CÓMO PRACTICARLO EN CLASE?

Ahora bien, podemos decir que importa crear, en el aula, situaciones comunicativas reales o realistas para practicar las competencias lingüística e intercultural. Sirviéndose de las tecnologías de información que ahora tenemos todos a nuestra disposición, se puede ofrecer a los aprendientes un entorno significativo y realista. Nuestra propuesta se centra en proponer una actividad basada en el empleo de estas herramientas virtuales. Skype, por ejemplo, puede resultar muy interesante como recurso en clase. Facilita la comunicación a través de las fronteras del aula, pero también, a través de fronteras de países, culturas, ... La

⁷⁰ La capacidad de reconocer fenómenos significativos en un entorno extranjero y de entender los significados, las connotaciones y la relación con otros fenómenos. (Traducción propia)

⁷¹ Dar a los aprendientes tanto una competencia intercultural como una competencia lingüística; prepararles a interactuar con gente de otras culturas; capacitarles a comprender y aceptar personas de otras culturas o con perspectivas, valores o comportamientos diferentes; y ayudarles a entender que tal interacción es una experiencia enriquecedora. (Traducción propia)

comunicación mediada por ordenador ha ganado popularidad, y en clase también se puede aprovechar fácilmente. Posibilita que los estudiantes colaboren con estudiantes de otros países, de otros contextos educativos sirviéndose de foros de chat, de vídeo o audio-conferencia, de blogs, etc. Autores como CHEN y YANG (2014), LIAW (2006), MÜLLER-HARTMANN (2000), O'DOWD (2003) y VINAGRE LARANJEIRA (2010 y 2014) señalan en sus estudios que los estudiantes que participaron en intercambios interculturales en línea descubrieron y reflexionaron sobre comportamientos y creencias culturales. Así, pudieron ampliar su comprensión y empatía con respecto a la cultura propia y ajena. Compartimos la opinión de FURSTENBERG et al. (2001: 95), ya que permite "bringing to the forefront the "hidden dimension" of culture" y ayuda a los aprendientes a desarrollar "an insider's understanding of another culture"⁷².

En otros estudios (BELZ, 2003, 2007; BELZ & THORNE, 2006; FURSTENBERG 2003, KELM 1992; KERN, 1995; KERN *et al.* 2008, O'DOWD 2006, 2007; WARE & KRAMSCH 2005; WARSCHAUER 1996, 1997, WARSCHAUER & KERN 2000) se describe el potencial que poseen estos intercambios para maximizar el aprendizaje intercultural y la interacción social. La comunicación mediada por ordenador permite no sólo romper las barreras de las clases, sino que también fomenta entre los estudiantes un aprendizaje cooperativo. Además, estimula a los aprendientes de lenguas extranjeras a experimentar con la lengua meta y a producir más y también promueve el desarrollo de la competencia intercultural.

Por último, podemos concluir que si las tareas comunicativas se presentan de tal modo que los aprendientes se vean estimulados a hablar, a discutir, a compartir ideas, pueden resultar muy ventajosas en clase de ELE o EFE.

Pasamos ahora a nuestra propuesta, pero conviene señalar que en trabajos anteriores, muchas propuestas de actividades interculturales realizadas en clase se presentan como muy descriptivas. A menudo, los estudiantes entran en simulaciones o tienen que comentar diferencias en las reacciones de diferentes protagonistas. La actividad que nosotros presentamos a nuestros estudiantes se basa en una interacción real entre aprendientes de español como lengua extranjera y hablantes nativos. Ahora, ¿cómo se realizó?

Ante todo, se necesitan datos para poder llevarlos a discusión. Reunimos respuestas tanto de aprendientes de lengua como de hablantes nativos. Las respuestas son reacciones formuladas por los participantes a situaciones comunicativas concretas. Así, los participantes contestan como si fueran interlocutores realizando algún acto de habla concreto, un agradecimiento, una despedida, una queja, etc.

Luego, los aprendientes de lengua se reúnen con los hablantes nativos virtualmente para discutir los resultados del cuestionario. Analizando los diversos patrones de realización en los distintos actos de habla en español, los estudiantes se dan cuenta de posibles variedades interculturales, sociales. Examinan de manera detenida el desarrollo de las interacciones, detallando la secuenciación de las respuestas, las diferentes etapas, por ejemplo, en un agradecimiento. No solo aparecen expresiones relacionadas con el agradecimiento mismo, pero también discuten unos aspectos contextuales. ¿Conviene por ejemplo insistir en algo material como el regalo que recibiste? ¿Dices algo amable sobre tu interlocutor? De este modo, los aprendientes se dan cuenta de la importancia, por ejemplo, de enfatizar la buena relación interpersonal entre los interlocutores.

En grandes líneas, los objetivos del análisis son descubrir las estrategias típicas para expresar y reaccionar en actos cotidianos en español y compararlas con las estrategias

⁷² Permite "poner en primer plano la dimensión oculta de la cultura" y ayuda a los aprendientes a desarrollar "una perspectiva de iniciado en la otra cultura". (Traducción propia)

usadas por los no nativos. Así, se evalúa la competencia pragmática de los aprendientes de ELE, pero al mismo tiempo permite darnos cuenta de posibles problemas lingüísticos en las respuestas. Y, además, sirve para tener en cuenta qué aspectos interculturales aparecen en los casos. Los estudiantes aprendieron a conocer mejor a sus interlocutores, pero también a sí mismos, ya que tuvieron que explicitar por qué suelen reaccionar de tal o tal manera.

Una importante ventaja consiste en que la actividad promueve la exploración, el descubrimiento por parte de los aprendientes mismos. Fomenta y desarrolla las capacidades reflexivas y analíticas. Se trata realmente de una actividad de aprendizaje significativa que cuenta con la colaboración activa de cada estudiante. Observamos, entre otros aspectos, que los participantes aprenden a negociar significados y a construir discursos significativos y apropiados en un contexto determinado.

Durante la actividad los aprendientes no solo discuten temas interculturales, los estudiantes también se dan cuenta de la problemática de la interlengua y de posibles fallos en el dominio de la lengua extranjera.

Y así, la competencia intercultural viene a definirse como una competencia comunicativa reflexiva y analítica. A través del diálogo, de la discusión, los estudiantes aprenden, se dan cuenta de diferentes maneras de reaccionar en situaciones comunicativas.

Podríamos concluir que el desarrollo de la competencia intercultural no persigue que los aprendientes tengan que comportarse de la misma manera como lo harían los nativos. Pues, no tienen que copiar comportamientos, sino que importa saber entenderlos y darse cuenta de posibles diferencias y de otras maneras para percibir las cosas. Además, de acuerdo con GUILLÉN DÍAZ (2004) no importa tanto cuántos temas culturales se proporcionan a los aprendientes, sino que influye mucho más la forma en cómo los aprendientes acceden a los contenidos, cómo los adquieren y cómo aprenden a aplicarlos.

Por último, como también se ha ilustrado en nuestra actividad, el papel del profesor viene a ser el de mediador, de guía. Facilita ejercicios, propone actividades, pero son los aprendientes mismos quienes las desarrollan. TATO (2004: 10-11) argumenta al respecto:

Para poder transmitir la dimensión intercultural, el profesorado necesita tener, más que muchos conocimientos de otros países y otras culturas, la capacidad de crear en el aula las condiciones necesarias para lograr el compromiso personal del alumnado en los planos intelectual y emocional, capacidad que se adquiere a través de la práctica y la reflexión.

Finalmente, observamos que el mismo profesor también se convierte en aprendiz intercultural.

Finalizamos citando a ALEXOPOULOU y LUGO MIRÓN (2012: 3) quienes subrayan la importancia de una concienciación intercultural:

“Para alcanzar una competencia comunicativa que permita al profesional o al futuro profesional desenvolverse eficazmente en contextos laborales (reduciendo la ambigüedad, la incomprensión, el rechazo y el choque cultural) la concienciación intercultural se erige en un factor clave para poder desempeñar con garantía de éxito las responsabilidades laborales.”

Pues, opinamos que con la actividad que propusimos a nuestros estudiantes que logramos ofrecerles una oportunidad para practicarla. Seguimos así la idea expuesta en GRANÉ y

BARTOLOMÉ (2013: 34): “Utilizar las redes sociales supone aceptar que la inteligencia colectiva del grupo es superior a la de sus individuos, también a la del profesor”. Y así el entorno virtual, la interacción misma viene a ser la fuente de aprendizaje.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Concluyendo, con nuestra actividad intentamos convertir el aula en un sitio donde tanto los profesores como los aprendientes experimentaron e investigaron. El objetivo era suscitar un aprendizaje cooperativo y reflexivo sobre el empleo de estrategias discursivas. En la actividad los aprendientes se mostraron dispuestos a arriesgarse personalmente y así se maximizó la oportunidad de emplear la lengua extranjera. El profesor se convirtió en guía del proceso de aprendizaje. Ayudó a los aprendientes a adquirir competencias comunicativas, sin dirigirlo todo. El aprendizaje cooperativo fomentó la autonomía y la reflexión crítica de los aprendientes. Aumentó la conciencia tanto en los aprendientes de EFE como en los hablantes nativos sobre la manera cómo construyen el discurso. La tecnología, asimismo, permitió cruzar fronteras, sobrepasar los límites físicos del aula sin mucho esfuerzo y a bajo coste.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, B., SÁNCHEZ LOBATO, J. & SANTOS GARGALLO I. (2012). La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general, in: ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (Eds.), *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, Málaga, Analecta Malacitana.

ALEXOPOULOU, A. y LUGO MIRÓN, S. (2012). “La competencia intercultural en los manuales de EFE”, *Cahiers du GERES* 5, 1-18.

BAILINI, S. (2009). “El papel del profesor en el desarrollo de la conciencia metalingüística en aprendientes de lenguas afines”, in: BARRIENTOS CLAVER, A. et al. (Eds.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, pp. 225-238.

BELZ, J.A. (2003). “Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration”, *Language Learning & Technology* 7(2), 68-117.

BELZ, J.A. (2007). “The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence”, *Annual Review of Applied Linguistics* 27.

BELZ, J.A., & Thorne, S.L. (2006). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Annual Volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators. Boston, MA: Heinle & Heinle.

BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B., & STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, Language Policy Division.

CALVI, M.V. (2003). “El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos”. *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: CIEFE, 107-122.

CHEN, J.J., & YANG, S.C. (2014). “Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects”, *Language Learning & Technology* 18(1), 57-75.

- DUDLEY-EVANS, T. & St. JOHN, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- FRENDO, E. (2005). *How to teach business English*. Harlow: Longman.
- FURSTENBERG, G. (2003). "Reading between the cultural lines", in: P. Patrikis (Ed.), *Reading between the lines: Perspectives on foreign language literacy*, New Haven, CT: Yale University Press, pp. 74–98.
- FURSTENBERG, G., LEVET, S., ENGLISH, K., & MAILLET, K. (2001). "Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura Project", *Language Learning & Technology*, 5(1), 55-102.
- GARCÍA-ROMEU, J. (2008). "Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos" in: ESCOFET, A. et al. (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Ámsterdam: CIEFE, 145-161.
- GRANÉ, M. y BARTOLOMÉ, A. (2013). "Nuevas concepciones del aprendizaje y la educación: trending topics", in: J.L. RODRÍGUEZ (Eds.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, pp. 32-49. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2004). "Los contenidos culturales", in: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 835-851
- HUTCHINSON, T.Y WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: a Learning-Centred Approach*, Cambridge University Press, CPU. Pág. 53.
- HYMES, D.H. (1972). "On Communicative Competence", in: J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, pp. 74–98.
- INSTITUTO CERVANTES (2012). "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras". En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/>.
- KELM, O.R. (1992). "The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report", *Foreign Language Annals*, 25, 441-545.
- KERN, R. (1995). "Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production", *Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- KERN, R., WARE, P., & WARSCHAUER, M. (2008). "Network-based language teaching", *Encyclopedia of Language and Education*, 4, 281–292.
- LIAW, M. (2006). "E-learning and the development of intercultural competence", *Language Learning & Technology* 10(3), 49–64.
- LLOVET, B. & GRÖTSCH, K. (2011). "Español para fines específicos y estrategias" MarcoELE 12. En línea: <<http://marcoele.com/descargas/12/llovet-grotsch.pdf>>.
- MÜLLER-HARTMANN, A. (2000). "The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks", *Language Learning & Technology*, 4, 2, 129-147.
- O'DOWD, R. (2003). "Understanding the "other side": intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange", *Language Learning & Technology*, 7, 2, 118-144.
- O'DOWD, R. (2006). *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. Munich: Langenscheidt.
- O'DOWD, R. (2007). "Evaluating the outcomes of online intercultural exchange" *ELT Journal*, 61(2), 144–152.

PARICIO TATO, M.S. (2004). "Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado", *Revista Iberoamericana de Educación*. En línea: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/810Paricio.pdf>>.

SABATER, M.L. (2000). "Aspectos de la formación del profesorado español para fines específicos", *in: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, noviembre de 2000, pp. 184-193.

VINAGRE LARANJEIRA, M. (2010). "El aprendizaje cultural en entornos virtuales de colaboración", *Resla 23*, 297-317.

VINAGRE LARANJEIRA, M. (2014). "El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos", *Revista de Educación a Distancia 41*. En línea: <<http://www.um.es/ead/red/41/vinagre.pdf>>.

WARE, P.D. & KRAMSCH, C. (2005). "Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration", *The Modern Language Journal 89*(2), 190-205.

WARSCHAUER, M. (1996). *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

WARSCHAUER, M. (1997). "Computer-mediated collaborative learning theory and practice", *The Modern Language Journal, 81*(4), 470-481.

WARSCHAUER, M., & KERN, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press.

WOODWARD, T. (2002). *Planificación de clases y cursos*, Madrid: Cambridge University Press (Trad. C. Iborra).

XII ENCUESTO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

Ana ARMENTA-LAMANT DEU: “Acerca de las razones que incitan a elegir el Diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) para acreditar el conocimiento de la lengua de Cervantes”

Universidad de Pau y de los Países del Adour

ana.armenta@univ-pau.fr

Resumen: Ante el incremento del número de hispanohablantes, la certificación en lengua española se ha vuelto una necesidad, y el diploma de Español Lengua Extranjera (DELE) destaca entre las certificaciones disponibles. Nos hemos preguntado a qué se debe tal reconocimiento. A fin de conocer las razones de su prestigio y reconocimiento, hemos estudiado en detalle dicho diploma: su génesis y su evolución tras las modificaciones acaecidas con la aparición del Marco Común Europeo para las Lenguas, las modalidades y los contenidos del diploma, así como las equivalencias y el reconocimiento de los DELE tanto a nivel nacional como internacional. No hemos obviado la colaboración del Instituto Cervantes con la Universidad de Salamanca, ni los cambios introducidos en el texto refundido de la Ley de Contratos del Sector Público aprobado por Real Decreto Legislativo 3/2011, de 14 de noviembre, que ha modificado los vínculos establecidos entre las dos instituciones. Un análisis pormenorizado nos ha permitido demostrar el valor añadido de este diploma.

Palabras clave: diploma oficial DELE, competencias, evaluación, certificación lingüística.

Résumé : Face à la croissance du nombre d'hispanophones, la certification en langue espagnole est devenue indispensable, et le Diplôme d'Espagnol Langue Étrangère (DELE) figure en bonne place parmi les certifications disponibles. Nous nous sommes interrogée sur les raisons pour lesquelles le DELE a acquis une telle notoriété. Pour répondre à cela, nous avons étudié en détail ledit diplôme: sa genèse et son évolution, les modifications survenues à la suite de la création du Cadre Commun Européen pour les Langues, les modalités et contenus du diplôme, les équivalences et la reconnaissance au niveau national et international sans oublier la collaboration de l'Instituto Cervantes avec l'Université de Salamanque et l'amendement de 2013 de la loi des contrats du secteur public qui a modifié les liens entre les deux institutions. Une analyse détaillée nous a permis d'expliquer la valeur ajoutée qu'apporte ce diplôme.

Mots-clés : diplôme officiel DELE, compétences, évaluation, certification de langue.

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI abre nuevos horizontes a la expansión del español, lo que conlleva la necesidad de obtener certificaciones en este idioma.

Ante la pregunta de a qué se debe el auge de dicha lengua, cabe destacar, por una parte la importancia que ha tenido la revolución digital. En efecto, la sociedad de la información no sólo implica una serie de transformaciones económicas y sociales, sino también culturales, de las que la lengua española ha salido muy favorecida y que permiten vincular la lengua española a la difusión de una cultura internacional de calidad. A esto se une el factor demográfico, pues, aún sin poder competir con el inglés, el español adquiere

progresivamente mayor notoriedad debido al incremento de hispanohablantes, lo que la convierte hoy día en la segunda lengua del mundo en número de usuarios y en el segundo idioma de comunicación internacional.

Se calcula que, en 2030, aproximadamente el 7,5 % de la población mundial será hispanohablante (unos 535 millones de personas), porcentaje que destaca por encima de los correspondientes al ruso (2,2 %), al francés (1,4 %) y al alemán (1,2 %) y se prevé que, dentro de tres o cuatro generaciones, el 10 % de la población mundial se comunicará en español⁷³. Otra razón, quizás menos estudiada pero no menos importante, es la económica. La riqueza de los países latinos emergentes y la estabilización de las jóvenes democracias latinas atraen cada vez a más países, entre ellos a China, que ha creado múltiples vínculos económicos y comerciales con América Latina por ser esta una de sus principales proveedores de materias primas.

Asimismo, es necesario considerar la migración de hispanohablantes a Estados Unidos o a Europa. A los aspectos culturales, demográficos, económicos y sociales se suma el factor educativo, que revela que en la actualidad casi 20 millones de alumnos de ambos sexos y de distintas edades y nacionalidades estudian español como lengua extranjera.

En lo que respecta a la normativización, hay que reseñar el esfuerzo que, desde hace muchos años, vienen realizando los países hispanohablantes para normativizar la lengua de Cervantes a través de diccionarios y gramáticas panhispánicos y mediante la celebración diferentes encuentros y convenios. Dentro de esta voluntad de regulación se incluyen las certificaciones, entre las que destaca el Diploma de Español Lengua Extranjera, más conocido por sus siglas DELE.

Mediante el presente trabajo hemos querido conocer y exponer las razones por las cuales el Ministerio de Cultura ha elegido este diploma como diploma oficial de lengua española, lo ha homologado internacionalmente y ha sido reconocido por las instituciones educativas, culturales y socio-económicas de todo el mundo.

Para ello, vamos a centrarnos en primer lugar en la génesis del DELE y su evolución. Seguidamente, analizaremos las modificaciones acaecidas tras la aparición del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER), que ha marcado un antes y un después en la vida del DELE. Proseguiremos explicando las modalidades y los contenidos del diploma, concentrándonos en los puntos clave que lo diferencian de los demás. Esto nos conducirá naturalmente a hacer hincapié en la colaboración del Instituto Cervantes con la Universidad de Salamanca. No eludiremos las modificaciones introducidas en el texto refundido de la Ley de Contratos del Sector Público aprobado por Real Decreto Legislativo 3/2011, de 14 de noviembre que abre nuevas perspectivas a otras instituciones o empresas para colaborar con el Instituto Cervantes. Por último, cerraremos nuestro artículo con el estudio de las equivalencias y del reconocimiento de los DELE tanto a nivel nacional como internacional.

⁷³ Datos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia en 2012.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df>

2. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL DELE⁷⁴

La creación del DELE obedece al Real Decreto de 20 de julio de 1988 por el que se establecieron diplomas acreditativos del conocimiento de español como lengua extranjera. Dicho Decreto, firmado por el Rey Juan Carlos I, estaba destinado exclusivamente a personas extranjeras cuya lengua materna no fuera el español y establecía dos tipos de diplomas: un Diploma Básico que acreditaba la competencia lingüística suficiente para desenvolverse en situaciones de vida cotidiana, y un Diploma Superior que acreditaba la competencia lingüística necesaria para el desenvolvimiento en situaciones que requirieran un conocimiento avanzado del español. Su instauración obedecía a varias causas: en primer lugar, al crecimiento y al dinamismo de la población hispanoparlante; en segundo lugar, al hecho de ser el español una de las lenguas oficiales de la Comunidad Económica Europea; y, en tercer lugar, a la necesidad de establecer un sistema homogéneo de mecanismos de comprobación del nivel de lengua española.

Estos diplomas constituían una acreditación suficiente para cualquier actividad profesional en España y con el fin de garantizar su calidad, el decreto establecía la creación de un Consejo rector y un Consejo asesor. El primero debía velar por la correcta aplicación del decreto, designar los centros examinadores, aprobar el régimen económico, establecer el calendario de las pruebas, los criterios para la formación de los tribunales examinadores y adoptar las decisiones adecuadas para el correcto desarrollo de los exámenes. El segundo tenía el cometido de señalar los criterios pedagógicos que debían presidir la elaboración, aplicación y evaluación de las pruebas, así como de establecer las orientaciones pedagógicas y fomentar la producción de materiales didácticos. Al Ministerio de Educación y Ciencia le correspondía la tarea de expedir los diplomas, elaborar las pruebas de los exámenes, que se podían realizar en instituciones españolas o extranjeras (tanto públicas como privadas) autorizadas al efecto, y constituir los Tribunales examinadores.

Ambos diplomas constaban de dos pruebas: una prueba de comprensión y expresión oral y otra de comprensión y expresión escrita. Cabe notar dos particularidades: la primera es que el decreto integraba ya en la época el español de América Latina al disponer que se debía poder comprender a hablantes nativos que utilizaran un español general tanto de España como de Hispanoamérica; la segunda particularidad la marcaba la inclusión de una prueba consagrada a la gramática, al vocabulario y las expresiones, hoy en día desaparecida como tal debido a la aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Tres años después, por la Ley 7/1991, de 21 de marzo⁷⁵, el Gobierno de España creó el Instituto Cervantes —dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores— como respuesta a las necesidades cada vez mayores de crear un organismo especializado capaz de dar, en calidad y cantidad, un impulso al conocimiento del español. El Instituto Cervantes, entidad pública sin ánimo de lucro, asumió como objetivo primordial la difusión del español en el marco general de la acción exterior del Estado y quedó encargado de realizar o coordinar las competencias ejercidas hasta la fecha por otros órganos de la Administración y de los

⁷⁴ Informaciones recabadas en los boletines oficiales del Estado con la ayuda de Alba PARDINAS (profesora en el Instituto Cervantes de París, responsable de los DELF y DALF y, antiguamente, encargada de los DELE) y de Juan Pedro DE BASTERRECHEA (director del Instituto Cervantes de Burdeos).

⁷⁵ Su fecha de creación fue meses antes de la celebración del V Centenario de la publicación de la *Gramática de la lengua castellana* de Elio Antonio de Nebrija.

Ministerios de Asuntos Exteriores, Educación y Ciencia y Cultura. Dicho Instituto⁷⁶ posee estatutos autónomos, está regulado por un patronato y cuenta con un Consejo de Administración autorizado a fijar los precios de sus actividades bajo control del Ministerio de Economía y Hacienda. Para cumplir con sus objetivos de promoción de la enseñanza, estudio y uso del español, el Instituto Cervantes organiza cursos de lengua española y de lenguas cooficiales en España así como exámenes acreditativos del nivel de idioma. Aunque su personal docente posee la titulación y formación didáctica adecuadas para la enseñanza de la lengua española para extranjeros, el Instituto organiza cursos de formación del profesorado y acreditación para examinadores DELE.

El DELE se vio posteriormente modificado por el Real Decreto 1/1992, de 10 de enero al añadir a los dos diplomas ya existentes —Básico y Superior— el diploma Elemental, también llamado Certificado Inicial de Español como Lengua Extranjera, que acreditaba la competencia lingüística suficiente para comprender y reaccionar adecuadamente ante las expresiones más usuales de la vida cotidiana y para comunicar deseos y necesidades de forma elemental. El Decreto completaba las exigencias del diploma Básico, que debía, a partir de entonces, acreditar las competencias en circunstancias normales de comunicación que no requirieran un uso especializado de la lengua. Asimismo disponía que las dos pruebas necesarias para la obtención de cualquiera de los tres certificados o diplomas incluiría “obligatoriamente una parte oral”, anticipando así las pautas de MCER. También se establecía que las universidades españolas que hubiesen otorgado títulos, diplomas o certificados de español como lengua extranjera con anterioridad a la entrada en vigor del Decreto podían solicitar la homologación con aquellos expedidos por el Ministerio de Educación.

No cabe duda de que el cambio mayor en los diplomas DELE se produjo entre 1991 y 2000, con la aparición y evolución del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

La falta de transparencia de los certificados emitidos por los países de la Comunidad Europea motivó la creación del MCER, cuya primera versión vio la luz en 1996. En 2001, se publicaron versiones revisadas en inglés, en alemán y en francés. Posteriormente, cada país se encargó de la publicación en su propia lengua de una versión desarrollada por expertos, lo que permitió a cada uno adquirir un conocimiento profundo del MCER. La versión, muy clara y detallada, fue publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya en 2002.

La aparición del MCER conllevó la proclamación de un nuevo Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se atribuyeron al Instituto Cervantes las competencias relativas a la dirección académica, administrativa y económica de los DELE. El objetivo era situar los diplomas en el nuevo contexto del español y agilizar la gestión de los mismos en lo que respecta a la verificación de conocimientos y a la obtención y expedición de los diplomas⁷⁷. Desde aquel momento, los diplomas se estructuraron en tres niveles: Inicial, que correspondía a la antigua Certificación elemental; Intermedio, que correspondía al antiguo Básico, cuya apelación se cambió porque provocaba confusiones con el nivel elemental; y el diploma Superior. No obstante, el Instituto contaba con la posibilidad de establecer otros

⁷⁶ Lo preside honoríficamente el rey de España y su vicepresidente es el primer ministro en funciones. Actualmente cuenta con dos sedes centrales en la Comunidad de Madrid: la central operativa, situada en la capital, y otra utilizada como centro de formación de profesores en Alcalá de Henares.

⁷⁷ Los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación, Cultura y Deporte no quedaban, sin embargo, excluidos al estar ambos representados en el Consejo de Administración del Instituto y al continuar el segundo expidiendo los diplomas.

niveles con el fin de responder a nuevas demandas o para uniformar nuevos contenidos y criterios de evaluación, lo que se hizo posteriormente para adaptarlo al MCER.

Dos años después, en 2004, se creó el EUROPASS, cartera personal concebida para permitir a los ciudadanos europeos presentar méritos y competencias en el ámbito laboral, así como para facilitar la continuación de los estudios en cualquiera de los estados miembros de la Unión Europea. El EUROPASS, constituido por un documento de Movilidad en el que figura el nivel de aprendizaje del idioma elegido durante una estancia formativa o laboral y un documento de aclaración del sistema educativo de dicho país, es elaborado por los centros de formación y no reemplaza al diploma, pero constituye un suplemento al mismo.

En lo que respecta a los diplomas acreditativos de lengua española, la creación del EUROPASS contribuyó a la necesidad de ajustar nuestros DELE a las nuevas pautas fijadas por el MCER y el Consejo de Europa.

3. EL DELE Y EL MCER

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) marcó un antes y un después en el Instituto Cervantes —y, por ende, en el DELE— al encargarle el Ministerio de Educación y Ciencia a dicha institución la elaboración del Plan Curricular. Este trabajo inmenso, recopilado y editado en tres tomos, uno por nivel (A-B-C), desarrolló y fijó los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en su MCER. La obra describe, analiza de forma pormenorizada y presenta los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes, al tiempo que proporciona una herramienta útil a los profesores de español de todo el mundo. El objetivo inmediato de esta publicación es afianzar la calidad de la enseñanza en la red de centros del Instituto Cervantes y responder a la obligación que tiene el Instituto Cervantes de contribuir al desarrollo de programas para la mejora de los instrumentos de análisis y descripción del español. Siguiendo este Plan curricular, se elaboraron las especificidades del DELE que al principio fueron las siguientes:

- El Diploma de Español Nivel A1 acreditaba la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente encaminadas a satisfacer necesidades inmediatas en cualquier lugar del mundo hispanohablante.
- El Diploma de Español Nivel B1 (Inicial) acreditaba la competencia lingüística suficiente para comprender y reaccionar adecuadamente ante las situaciones más habituales de la vida cotidiana, así como para comunicar deseos y necesidades de forma básica.
- El Diploma de Español Nivel B2 (Intermedio) acreditaba la competencia lingüística suficiente para desenvolverse en las situaciones corrientes de la vida cotidiana, en circunstancias normales de comunicación que no requirieran un uso especializado de la lengua.
- El Diploma de Español Nivel C2 (Superior) acreditaba la competencia lingüística necesaria para desenvolverse en situaciones que requirieran un uso elevado de la lengua y un conocimiento de los hábitos culturales que a través de ella se manifestasen.

El Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero uniformizó contenidos y adaptó los DELE al nuevo contexto europeo en materia de evaluación, al tiempo que colmó el vacío dejado por los DELE en los niveles A2 y C1, al ajustarlos a la estructura de los seis niveles del MCER. Aunque el Real Decreto entró en vigor al día siguiente de su publicación en el Boletín Oficial del Estado, la incorporación al nuevo formato en conformidad con el MCER se realizó de manera progresiva, ya que fue necesario modificar el DELE C2 al no corresponder exactamente con el MCER. Además, las nuevas versiones de los niveles más solicitados, B1 y B2, no vieron la luz hasta 2013.

A raíz de este decreto, uno de los cambios más significativos fue que, al ajustarse los DELE al MCER y a las pautas del aprendizaje, enseñanza, evaluación del Consejo de Europa, desapareció en estos diplomas la prueba de gramática y vocabulario como tal, lo que supone no sólo una modificación de los manuales, sino también un cambio en la manera de enseñar los idiomas al integrar esos aspectos en contexto.

El MCER también suscitó la modificación del sistema de evaluación. En efecto, debido al aumento de la migración a nivel mundial, el incremento de la enseñanza de idiomas ha conllevado la necesidad de establecer una evaluación justa, precisa, que se apoye en las aspiraciones de los individuos y de las sociedades en las que viven y trabajan. Los diseñadores del DELE, conscientes de este imperativo y siguiendo las directivas impuestas por el Instituto Cervantes, se han visto obligados a tener en cuenta en la evaluación los ámbitos de utilización de la lengua y el papel de las tareas comunicativas, siguiendo los contenidos del MCER. Por esta razón se concede mucha importancia a las escalas a la hora de elaborar los exámenes y se utilizan para la evaluación dos tipos de prescriptores: los de actividades comunicativas y los de actividades específicas.

3.1. El ajuste de los DELE al MCER

Los diplomas ajustados al MCER se presentan de la manera siguiente:

El DELE Nivel A1 certifica la competencia lingüística del español del nivel Acceso (A1), primero de los seis propuestos en la escala del MCER. Este diploma acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente en cualquier lugar del mundo hispanohablante encaminadas a satisfacer necesidades inmediatas, pedir y dar información personal básica sobre sí mismo y sobre su vida diaria e interactuar de forma elemental con hablantes, siempre que estos hablen despacio, con claridad y estén dispuestos a cooperar. El examen consta de cuatro pruebas: comprensión de lectura (45 minutos), expresión e interacción escritas (25 minutos), comprensión auditiva (20 minutos) y expresión e interacción orales (15 minutos).

EL DELE Nivel A1 escolar, cuya primera convocatoria tuvo lugar en mayo de 2014, certifica las mismas competencias que el A1, pero está dirigido a estudiantes de 11 a 16 años, por lo que adapta las temáticas a las edades correspondientes.

El DELE Nivel A2 certifica la competencia lingüística del español del nivel Plataforma (A2), segundo de los seis propuestos en la escala del MCER. Este diploma acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente, relacionadas casi siempre con áreas de experiencia que le sean especialmente relevantes por su inmediatez (información básica sobre sí mismo y sobre su familia, compras y lugares de interés, ocupaciones, etc.); realizar intercambios comunicativos sencillos y directos sobre aspectos conocidos o habituales; describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno y satisfacer cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. El examen consta de cuatro pruebas: comprensión de lectura (60 minutos), expresión e interacción

escritas (50 minutos), comprensión auditiva (35 minutos), expresión e interacción orales (15 minutos).

El DELE Nivel B1 certifica la competencia lingüística del español del nivel Umbral (B1) de la escala del MCER. Este diploma acredita la capacidad del usuario para comprender los puntos principales de textos orales y escritos en variedades normalizadas de la lengua (que no sean excesivamente localizadas), siempre que versen sobre asuntos conocidos relacionados con el trabajo, el estudio o la vida cotidiana. Acreditan la capacidad para desenvolverse en la mayoría de las situaciones y contextos en que se inscriben estos ámbitos de uso, y la capacidad para producir textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o que sean de interés personal, tales como la descripción de experiencias, acontecimientos, deseos, planes y aspiraciones o la expresión de opiniones. El examen consta de cuatro pruebas: comprensión de lectura (70 minutos), expresión e interacción escritas (60 minutos), comprensión auditiva (40 minutos), expresión e interacción orales (15 minutos).

El DELE Nivel B1 ESCOLAR está destinado a escolares de entre 12 y 17 años. Certifica el nivel B1 y sigue las mismas pautas que el DELE B1, pero con contenidos adaptados al público escolar. Este diploma acredita la competencia lingüística suficiente para desenvolverse en situaciones que requieran un nivel de comunicación elemental. El examen B1 ESCOLAR se administra únicamente en la convocatoria de mayo, adaptándose así al calendario escolar. Las pruebas y duración son las mismas que las del DELE B1.

En 2015 se van a producir importantes novedades en los niveles dirigidos a los alumnos de colegios y liceos con varios cambios relevantes en el tradicional examen B1 escolar. Además, se renueva la oferta del nivel A1 específico para escolares, experimentada el año pasado por vez primera. En relación con el B1 escolar, una de las novedades es que cuenta con una doble salida B1-A2. Esto significa que los candidatos que no alcancen la puntuación requerida en alguna de las pruebas del nivel B1 pueden obtener la certificación del nivel A2. En principio, esto sólo se aplicará a los niveles escolares, pero puede que en un futuro se implemente a otros DELE con el fin de convertirlos en exámenes progresivos.

El DELE Nivel B2 certifica la competencia lingüística del español del nivel Avanzado (B2) de la escala del MCER. Acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender lo esencial de textos orales y escritos complejos, aunque versen sobre temas abstractos, se presenten en diversas variedades del español o tengan un carácter técnico, principalmente si tratan sobre áreas de conocimiento especializado a las que se ha tenido acceso. Acredita la capacidad para interactuar con todo tipo de hablantes con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación no suponga esfuerzos por parte de ningún interlocutor. Acredita la capacidad de producir textos claros y detallados sobre asuntos diversos, incluidos los que suponen análisis dialéctico, debate o defensa de un punto de vista. El examen consta de cuatro pruebas: comprensión de lectura (70 minutos), expresión e interacción escritas (80 minutos), comprensión auditiva (40 minutos), expresión e interacción orales (15 minutos).

El DELE Nivel C1 certifica la competencia lingüística del español del nivel Dominio Operativo Eficaz (C1) del MCER. Acredita la capacidad del usuario de la lengua para desenvolverse con soltura al procesar una amplia variedad de textos orales y escritos de cierta extensión en cualquier variante de la lengua, reconociendo incluso en ellos sentidos implícitos, actitudes o intenciones. Acredita la capacidad para expresarse con fluidez, espontaneidad y sin esfuerzo aparente. Acredita la capacidad para encontrar siempre la expresión adecuada a la situación y al contexto —ya se encuentre este enmarcado en el ámbito social, laboral o académico— y, por tanto, para utilizar el idioma con flexibilidad y eficacia, demostrando un

uso correcto en la elaboración de textos complejos y en la elección de los recursos de organización y cohesión que permiten articularlos. El examen consta de cuatro partes: comprensión de lectura y uso de la lengua (90 minutos), comprensión auditiva y uso de la lengua (50 minutos), destrezas integradas: comprensión auditiva y expresión e interacción escritas (80 minutos), destrezas integradas de comprensión de lectura y expresión e interacción orales (20 minutos).

El DELE Nivel C2 certifica la competencia lingüística del español equivalente al nivel Maestría (C2) en la escala del MCER. Acredita la capacidad del usuario de la lengua para desenvolverse en cualquier situación en la que se requiera comprender prácticamente todo lo que se oye o se lee, independientemente de la extensión de los textos, de su complejidad o grado de abstracción, del grado de familiarización con los temas que traten, de la variedad de la lengua que empleen o de la necesidad de realizar inferencias u otras operaciones para conocer su contenido. Acredita la capacidad para expresarse de forma espontánea con gran fluidez y una enorme precisión semántica y gramatical que permita diferenciar matices de significado incluso en ámbitos académicos y laborales con un alto grado de especialización y de complejidad. El examen consta de tres partes: uso de la lengua, comprensión de lectura y auditiva (105 minutos), destrezas integradas de comprensión auditiva y de lectura y expresión e interacción escritas (150 minutos), destrezas integradas de comprensión de lectura y expresión e interacción orales (20 minutos).

3.2. Variantes del español admitidas en el DELE

Tal y como estipulan los decretos anteriormente citados para la obtención de los diplomas de español, además de la norma castellana, es considerada válida toda norma lingüística hispánica respaldada por grupos amplios de hablantes cultos y seguida coherentemente. Cabe recalcar que si, hasta 2003, la totalidad de los textos de entrada que formaban parte de los exámenes constituían muestras de lengua del español peninsular, a partir de esa fecha, en que el Instituto Cervantes asume plenas responsabilidades en la gestión de los diplomas, los textos de entrada comienzan a reflejar una más amplia variedad de fuentes, una mayor diversidad de acentos, temas y estilos, que responden a la realidad de las múltiples manifestaciones del idioma de todos los países en los que el español es lengua oficial.

En la actualidad, ese tipo de entrada está presente en los diplomas de los niveles B y C. No obstante, se tiende a evitar la inclusión de muestras de lengua excesivamente localizadas, en especial en los niveles elementales, y se procura con ello poner de manifiesto la unidad del idioma aun en su diversidad. El registro empleado en los DELE es el estándar culto y no se utiliza el lenguaje coloquial. Las variedades del habla corresponden, por regla general, en 50 % para el español peninsular y 50 % para otras variantes. La introducción de dichas variantes obedece a la pretensión de transmitir a los estudiantes del idioma que no existe una norma lingüística única de mayor o menor rango que otra y que es necesario conocer los principales rasgos de las variedades de español que se hablan en el mundo. Esta inclusión pretende asimismo que las empresas productoras de materiales didácticos para el aprendizaje del idioma asuman también la tarea de enriquecer y ampliar la gama de productos que comercializan y de transmitir a los usuarios los valores mencionados. Sin embargo, es necesario reconocer que la elección del habla de uno u otro país obedece, más que al porcentaje de lenguas, a los contenidos de los documentos, los cuales deben ser auténticos y ceñirse al Plan Curricular y al Código ético.

4. PASAR Y PREPARAR EL DELE EN LA ACTUALIDAD

El Instituto Cervantes tiene a su cargo la organización de los exámenes, el diseño de las pruebas, la preparación, corrección y evaluación final de todos los exámenes DELE.

4.1. Trámites administrativos y centros de exámenes

La inscripción para las pruebas debe tramitarse dentro de los plazos establecidos a través de un centro de examen de la red DELE. Tal y como señala el Instituto Cervantes, se puede facilitar el acceso a las pruebas conducentes a la obtención de los DELE en condiciones especiales a aquellos candidatos que, por estar en situación de confinamiento o por sufrir algún tipo de discapacidad, no puedan realizarlas según la normativa que se especifica en las guías. Dado que las pruebas conducentes a la obtención de los diplomas de español son exámenes independientes, los candidatos pueden elegir libremente el nivel y la certificación que consideran adecuados para su preparación o para sus intereses. Sin embargo, dadas las características de administración simultánea de las pruebas, no es posible presentarse a más de uno de los exámenes en la misma convocatoria. Empero, es aconsejable, haber realizado un examen modelo para conocer lo que se solicita al candidato.

Los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español se realizan en los centros del Instituto Cervantes y en la amplia red de centros de examen DELE, entre los que hay universidades, centros de enseñanza de español, academias, embajadas y consulados. La red de centros de examen DELE cuenta con más de 850 puntos en más de 100 países. Los centros están indicados en las páginas del Instituto Cervantes del país en el que el candidato desee inscribirse.

4.2. Precios del DELE

Los precios de los exámenes DELE varían en función del nivel del examen, del país y del centro a través del que se tramite la inscripción. Dichos precios están ajustados al poder adquisitivo del país, de ahí que puedan variar de un país a otro para un mismo nivel. Las cantidades fijadas en cada país de examen en concepto de derechos de inscripción son aprobadas anualmente por el Consejo de Administración del Instituto Cervantes y comunicadas a los centros mediante oficio de la Secretaría general y pueden consultarse a través de los propios centros de examen o de los centros del Instituto Cervantes en el exterior.

El Instituto Cervantes es una organización sin ánimo de lucro y en numerosos centros — como, por ejemplo, en algunos países africanos— los ingresos del DELE no bastan para cubrir los gastos, razón por la cual el Estado español compensa los gastos ocasionados para mantener la posibilidad de efectuar los exámenes en los diferentes centros, siguiendo así la política de expansión emprendida por el Instituto Cervantes desde su creación. En los centros beneficiarios, las ganancias se invierten en los mismos centros ya sea en los DELE, ya sea en la organización de eventos culturales, etc. El precio puede consultarse en el centro de examen DELE del país donde se vaya a realizar la prueba.

Cabe notar que los alumnos del Instituto Cervantes pueden beneficiarse de una reducción de tarifas. Para poder informarse de la aplicación de estos descuentos, es necesario dirigirse a los centros del Instituto Cervantes.

Con carácter general, la devolución de derechos de inscripción por anulaciones y bajas es efectuada por el centro de examen donde son abonadas por el candidato que, en su caso, lo solicite.

Por cambio de nivel: Si el cambio de nivel no implica cambio de convocatoria, la gestión del cambio no supone coste alguno. En todo caso, el candidato debe abonar el precio del examen del nivel al que se presente. Esto da libertad al candidato para poder elegir correctamente el examen que le corresponda mejor, ya que, a diferencia de otras certificaciones como las que ofrece Cambridge English Language Assessment, el hecho de no aprobar una prueba no permite obtener automáticamente el diploma de nivel inferior. Si es necesario un cambio en la inscripción por error del centro de examen o decisión del Instituto Cervantes, la gestión no implica gasto alguno para el candidato, pero no se admite en ningún caso cualquier anulación o baja comunicada fuera de los plazos establecidos.

La no comparecencia en el momento de celebración del examen, aun por causas justificadas graves, no implica la devolución o subrogación de los derechos de inscripción abonados para otras convocatorias de examen.

Las matrículas están sujetas a su supresión y el candidato tiene derecho, previa solicitud, a la devolución íntegra de los derechos de examen o a la realización de las pruebas en la convocatoria siguiente en caso de imposibilidad para realizar las pruebas por responsabilidad del centro de examen; en caso de cancelación de las pruebas, y para aquellos candidatos que, habiéndose presentado a las pruebas de examen en una convocatoria, se matriculen en la convocatoria siguiente por no haberles sido notificada aún la nota obtenida antes del cierre del período de inscripción. El importe abonado en concepto de inscripción incluye los gastos de expedición y envío del diploma correspondiente.

4.3. Preparación del examen

La mayoría de los centros del Instituto Cervantes y centros acreditados ofrecen cursos de preparación para los DELE. No obstante, las pruebas conducentes a la obtención de los diplomas de español son exámenes libres diseñados para medir la competencia lingüística de los candidatos independientemente del método de adquisición de la lengua que hayan empleado. No existe una bibliografía específica obligatoria ni es preceptiva la asistencia a cursos especiales de preparación, pero existen editoriales como Edelsa, Edinumen, enClave-ELE, Cideb, Difusión y Octaedro que editan libros de preparación al DELE siguiendo el Plan Curricular del Instituto Cervantes y las nuevas directivas del MCER. Los diseñadores de las pruebas incluidas en los libros de estas editoriales son titulares de un máster en enseñanza de ELE y la mayoría trabaja con el Instituto Cervantes y/o en la Universidad de Salamanca⁷⁸. Estos manuales contienen exámenes y ejercicios de preparación muy útiles, siempre que procuren las últimas versiones de acuerdo con el MCER.

Cabe señalar que en los portales del Instituto Cervantes existe un modelo de examen completo y gratuito de cada diploma, que se puede descargar en la sección *Profesores: Modelos de examen* o en *Candidatos: Modelos de examen*. También se pueden visualizar modelos de examen interactivos que incluyen ejercicios de refuerzo en la sección *Aula de lengua: Diplomas de español* del Centro Virtual Cervantes (CVC) o en *Candidatos: Recursos*. Por otra parte, las bibliotecas de los centros del Instituto Cervantes pueden facilitar copias de modelos de examen administrados en anteriores convocatorias. En este último caso, es necesario tener en cuenta que, aunque algunos de los ítems no se ajustan a los nuevos DELE, otros elementos sí han sido conservados, por lo cual constituyen un buen entrenamiento para el candidato, siempre que se tengan presente cuáles son los nuevos requisitos del DELE.

⁷⁸ Informaciones recabadas por teléfono con los responsables del DELE de cada editorial.

El Instituto Cervantes propone también distintos recursos de ayuda para la preparación del DELE como son las lecturas gratuitas “Paso a Paso” en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado; las lecturas graduadas o la plataforma AVE de aprendizaje en línea⁷⁹. Hay tres tipos de acceso al Aula Virtual de Español: administrador, tutor y estudiante. El primero es el más completo, pues permite inscribir a estudiantes y a profesores, asignar grupos a profesores y seguir los progresos de los estudiantes. Cubren los materiales del A1 al C1 (14.000 pantallas). Cada nivel posee cursos compuestos de tres unidades y de materiales complementarios. Es necesario contar con 10 horas de trabajo por unidad. Cada unidad comprende diferentes secciones y cada sección, diferentes actividades. Entre el material complementario se encuentran talleres de prácticas, sonidos y letras; técnicas de estudio; fichas de consulta y enlaces de internet. Actualmente lo utilizan unos 120.000 estudiantes (la mayoría de ellos, brasileños). Existe también una plataforma *e-learning* que gestiona todos los materiales didácticos y de comunicación.

No se puede obviar que el DELE necesita práctica. La coordinación de la Universidad de Salamanca⁸⁰ señala que las nuevas modalidades del DELE reflejan que los estudiantes de los niveles superiores, concretamente a partir del B2, no están muy preparados para la situación textual, es decir, que no poseen la metodología para redactar textos como un informe o un artículo. El profesorado debe tener en cuenta este hecho y no enseñar únicamente léxico, gramática y conjugación, sino también comunicación y tipología textual, ya que la macroestructura textual o, en otras palabras, los pasos que se deben seguir para realizar un escrito y las técnicas de argumentación no son lo suficientemente conocidos por los candidatos, ni siquiera por aquellos que llevan varios años residiendo en un país de lengua hispana.

4.4. Publicación de resultados y titulación

El Instituto Cervantes comunica los resultados a los candidatos en un plazo aproximado de tres meses desde la realización del examen, una vez aprobadas las actas de calificación emitidas por la universidad colaboradora. El Instituto Cervantes elabora las notificaciones de calificación individualizadas, que son inmediatamente remitidas a los candidatos a través de los centros de examen en los que se han inscrito. Por ello, es responsabilidad de los candidatos mantener actualizados sus datos postales con su centro de examen, ya que todas las comunicaciones con los candidatos relativas a las pruebas de examen y a los diplomas son canalizadas a través de dichos centros. El Instituto Cervantes informa en caso de imposibilidad de facilitar las calificaciones a los candidatos con anterioridad a la fecha prevista de publicación. También cuenta con un servicio de información de resultados a través de las páginas del portal internet en la que los candidatos pueden consultar los resultados con su código de inscripción y su fecha de nacimiento.

Los títulos correspondientes a las convocatorias realizadas hasta noviembre de 2002 inclusive eran expedidos por el Servicio de Títulos del Ministerio de Educación de España, pero desde el año 2003 los DELE son expedidos por el Instituto Cervantes. En la notificación de calificación que envía el Instituto Cervantes figura la dirección adonde han de dirigirse todas las reclamaciones sobre los resultados, así como el plazo de presentación de estas. Una vez revisada la totalidad de la prueba, el Instituto Cervantes comunica a los candidatos la resolución definitiva de su reclamación. Las reclamaciones han de dirigirse únicamente por escrito y debidamente firmadas al Departamento de Certificación Lingüística de la Dirección Académica del Instituto Cervantes de la sede de la calle Alcalá de Madrid.

⁷⁹ Actualmente se está trabajando para poder proponerla en las tabletas.

⁸⁰ Información obtenida gracias a Eloísa Nieto, coordinadora de los DELE de la Universidad de Salamanca.

5. FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE, DISEÑO y CORRECCIÓN DE LOS DELE

Para poder ser profesor, corrector o examinador de los DELE es necesario estar acreditado por el Instituto Cervantes. La persona que desee realizar una formación especializada como profesor de español lengua extranjera (ELE) puede hacer los cursos que anualmente desarrolla el Instituto Cervantes tanto en su sede central de Madrid como en su red de centros en el mundo.

5.1. El Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca⁸¹

La Universidad de Salamanca es un centro acreditado desde hace 20 años y colabora con el Instituto Cervantes para la formación y acreditación de profesores. Es, además, la responsable de la creación de todos los exámenes DELE y de todas las correcciones de exámenes escritos y de comprensión auditiva, siendo la única institución académica que ha colaborado hasta ahora con el Instituto Cervantes en dicha labor. La elección de dicha universidad se debe al hecho de que es la más antigua de lengua española⁸², la tercera en Europa, y a que cuenta con una experiencia de casi 90 años en la enseñanza de español para extranjeros, siendo, de hecho, pioneros en esta faceta.

La Universidad de Salamanca comenzó a evaluar el nivel de los alumnos incluso antes de la existencia del Instituto Cervantes. En efecto, a finales de los años 80, cuando el español empezaba una gran expansión, un grupo de profesores del departamento de Filología Románica de la facultad de Filosofía y Letras, impulsó la elaboración de los primeros materiales dedicados a enseñar el idioma español a los extranjeros. De ahí nacieron, en 1987, el Diploma de Español Universitario de la Universidad de Salamanca (DEUS) y, en 1989, el Certificado Español de la Universidad de Salamanca (CEUS), creados por encargo del Ministerio de Educación y Ciencia Español. En 1994 los diplomas quedaron establecidos como sigue: Certificado Inicial de Español (CIE), Diploma Básico de Español (DBE) y Diploma Superior de Español (DSE), que seguirían las modificaciones anteriormente citadas por los diferentes decretos, convirtiéndose respectivamente, en 2002, en los diplomas DELE Inicial, Intermedio y Superior. A partir de la creación del Instituto Cervantes, en 1991, la Universidad salmantina firmó un convenio con el Instituto para poder continuar creando los exámenes.

5.2. Diseño de los exámenes

Al ser miembros de ALTE y miembros fundadores del SICELE, todos los exámenes realizados en la universidad salmantina están en conformidad con el MCER, siguiendo el *Manual para relacionar exámenes con el Marco de Referencia* del Consejo de Europa y el *Plan Curricular: Niveles de Referencia* del Instituto Cervantes. Para ello, la Universidad de Salamanca cuenta con un responsable de ALTE cuyo papel es asistir a todas las reuniones, indicar las pautas y poner al día de todo lo que se realiza en Europa a la institución salmantina.

Para la elaboración de los exámenes, la Universidad de Salamanca cuenta con equipos de diseñadores de pruebas y correctores. Cada nivel A, B y C, tiene un coordinador que, a su vez, cuenta con una serie de creadores que diseñan las pruebas. Casi todos los diseñadores son docentes de los Cursos Internacionales, por lo que hay muy pocos

⁸¹ Todas las informaciones sobre la Universidad de Salamanca han sido proporcionadas por Eloísa NIETO (Coordinadora responsable de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca y del área de evaluación) y José Miguel SÁNCHEZ LLORENTE (Consejero delegado de los Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca).

⁸² En 2018 cumplirá 800 años de historia.

diseñadores externos. La mayoría de estos diseñadores, como los examinadores, ya participaban en este tipo de tarea antes de la creación de los DELE y del Instituto Cervantes.

El primer paso del proceso de diseño de las pruebas es la elaboración de unas especificidades de examen, lo que supone una descripción concreta del constructo, es decir, del concepto de la lengua en que se basa, de la estructura del examen que se crea más adecuada para obtener conclusiones ciertas, y de la tipología de sus tareas e ítems. En las especificaciones se delimitan los contextos para los cuales se parte de los cuatro ámbitos de uso de la lengua que describe el MCER: personal, público, profesional y educativo. Dentro de los ámbitos, el usuario debe encontrarse con situaciones determinadas en torno a los siguientes conceptos: instituciones, lugares, personas, objetos, acciones, acontecimientos y textos que forman parte de ellas. En estas situaciones, el usuario ha de tratar unos temas concretos que, siguiendo el *Código de buenas prácticas de ALTE*, no presenta contenidos potencialmente ofensivos o lenguaje inadecuado, y en ellos tampoco se abordan cuestiones políticas, religiosas o sexuales.

Tras el diseño de los DELE por los profesores especialistas en lengua, pedagogía y didáctica, el examen es sometido a un primer análisis psicométrico, llamado también *pretesting*, que diagnostica las pruebas objetivas de expresión e interacción escrita y expresión e interacción orales. El psicómetra que interviene en los DELE en la Universidad de Salamanca es uno de los pocos especialistas que hay en España en informes psicométricos de certificación de lenguas, catedrático de la Universidad de Salamanca de Psicología y de Psicometría. También posee una formación en lengua y trabaja conjuntamente con los diseñadores y coordinadores. Su función consiste en estudiar el rendimiento de los ítems y comunicar si estos se ajustan o no a los requisitos a través de un informe que contiene los resultados estadísticos, indica los puntos de corte de la prueba (es decir, dónde se sitúa el aprobado o el suspenso) y las recomendaciones que permiten la modificación del examen diseñado. En caso de que sea necesaria una primera modificación, el examen se administra a estudiantes de la Universidad de Salamanca, de academias de dicha ciudad o de centros de la red del Instituto Cervantes para experimentarlo. Tras ello, interviene otro test psicométrico en el que se establece un segundo informe con los resultados y las modificaciones necesarias para que el examen sea considerado como definitivo.

Estos test psicométricos son muy importantes y constituyen uno de los puntos clave del DELE, ya que permiten controlar la validez, fiabilidad y visibilidad de las preguntas y respuestas. El requisito de la fiabilidad es imprescindible, pues indica la estabilidad de la prueba, es decir, los resultados de calificación deben ser los mismos o mostrar altas correlaciones, independientemente del momento en que se califiquen y de quién lo haga. La fiabilidad debe ser interna y externa. La interna se da en los casos en los que un examinador otorga las mismas calificaciones a actuaciones iguales y, por tanto, calificará de la misma forma la actuación de un candidato aunque la evalúe en momentos distintos. La externa se logra en los casos en que diferentes examinadores de un mismo sistema otorguen calificaciones idénticas a los mismos candidatos.

Las pruebas de expresión e interacción orales se ciñen también al MCER y al Plan Curricular del Instituto Cervantes, y se diseñan en la Universidad de Salamanca con el objetivo de observar al candidato bajo tres facetas: como objeto social, en transacciones y en interacciones sociales, es decir, lo que puede o no puede hacer. Una vez realizado el diseño definitivo de los exámenes, la Universidad de Salamanca los remite al Instituto Cervantes, el cual los administra a los diferentes centros.

5.3. Corrección de los exámenes

Además de la calidad del diseño, otro de los puntos fuertes del DELE es su cualitativo sistema de evaluación. En la corrección de los exámenes para la obtención de los diplomas se utilizan tres sistemas de evaluación. Para las pruebas de comprensión de lectura y comprensión auditiva se realiza una calificación automática por lectura óptica, lo que permite una total objetividad y equidad. Esto supone también mayor rapidez de corrección, factor importante si se tiene en cuenta que todas estas pruebas se corrigen en la Universidad de Salamanca. Para la prueba de expresión escrita se realiza una calificación manual de manera anónima, esta labor corre a cargo de tribunales de examinadores, compuestos por dos correctores que realizan dicha tarea de manera independiente. La prueba de expresión oral se califica en el propio centro de examen por un personal acreditado constituido por un entrevistador y un calificador.

La puntuación máxima que puede alcanzarse en el examen es 100. El punto de corte se sitúa alrededor del 60 % en cada uno de los grupos de pruebas. Si el candidato consigue una calificación de apto sólo en alguno o algunos de los grupos, dicha calificación positiva no le exime de la obligación de presentarse a la totalidad del examen en las siguientes convocatorias.

5.4. Formación de los examinadores

Para poder calificar las pruebas es necesario estar acreditado por el Instituto Cervantes. Todos los profesores, examinadores y correctores del DELE de la Universidad salmantina son titulares de una licenciatura o un grado en Filología Hispánica o en Traducción, y han cursado un máster de Español Lengua Extranjera, cuya formación puede realizarse en la misma universidad. Son además profesores de la Universidad de Salamanca o de cursos internacionales y están acreditados para poder ejercer dicha labor. Actualmente unas 90 personas están a cargo del DELE en la Universidad de Salamanca; la mayoría de ellos son profesores de dicha entidad.

El número de correctores es mayor al de diseñadores, ya que las pruebas escritas son sometidas a una doble corrección anónima por dos profesores, que puede convertirse en tres en caso de reclamación.

La calificación de las pruebas de expresión e interacción orales se realiza en los diferentes centros por docentes acreditados. Hay tres tipos de acreditación de examinadores en función de los niveles: una para el nivel A1/A2, otra para los niveles B1/B2, y la tercera para los niveles C1/C2. La acreditación de los docentes para realizar estas pruebas es también de suma importancia, ya que están determinadas por condicionantes que no se encuentran en el proceso de calificación de las pruebas escritas. En efecto, ni el candidato ni el examinador cuentan con el mismo margen de tiempo del que disponen para las pruebas escritas y tampoco tienen la flexibilidad necesaria para distribuir este tiempo. Estos factores se ven, sin embargo, compensados por la interacción. Por ello, el examinador debe tener un buen conocimiento de las calificaciones holística y analítica, debe analizar a fondo los materiales y conocer muy bien las tareas del examen, así como el contenido de las escalas.

Por otro lado, el examinador ha de ser imparcial, evitar precipitarse, no focalizar su atención en un solo aspecto, como puede ser la pronunciación o la gramática, y tiene que mantener el equilibrio entre todos los componentes del constructo que se evalúa. De igual forma, es importante que no se deje influir por el candidato anterior y que tenga la habilidad suficiente para contrastar la respuesta del candidato con el texto de los descriptores ilustrativos de las escalas.

Las tareas de las pruebas de expresión e interacción orales son de respuesta libre y tienen una doble calificación: holística y analítica. Además, son evaluadas por dos personas: un entrevistador que califica la parte holística y un calificador que califica la parte analítica. La calificación holística o global va destinada a lectores no especializados, tiene un solo descriptor por nivel y supone un 40 % de la calificación final. La calificación analítica evalúa los aspectos cualitativos de la lengua oral —corrección, alcance, coherencia, fluidez e interacción— y supone el 60 %. Esta última tiene una especial relevancia, ya que es el origen de las escalas utilizadas para las pruebas de expresión e interacción orales.

5.5. Los nuevos convenios con el Instituto Cervantes

El último convenio de colaboración entre la institución académica salmantina y el organismo público de promoción del español para la elaboración y corrección de las pruebas fue suscrito en 2008 y finalizó en noviembre de 2014. Debido a los cambios introducidos en el texto refundido de la Ley de Contratos del Sector Público aprobado por Real Decreto Legislativo 3/2011, de 14 de noviembre, el Instituto Cervantes sacó a concurso el sistema de evaluación y certificación de los DELE, es decir, su elaboración y gestión, tarea que hasta el momento desempeñaba exclusivamente la Universidad de Salamanca. Se abrió así a todas las universidades, instituciones y empresas (tanto españolas como extranjeras) la posibilidad de participar en la gestión de algunos servicios. Para poder postular, se exigió presentar antes del 18 de septiembre de 2014 una licitación en la que se debía acreditar la formación del personal y la experiencia adquirida en los últimos cinco años. Los sobres de las ofertas se abrieron entre el 25 y el 30 de septiembre con el objetivo de poder dar los resultados del concurso en el mes de octubre de 2014. De acuerdo al pliego del concurso, el Instituto Cervantes dividió en tres lotes los servicios relacionados con la certificación con un presupuesto de licitación de 770.000€ (IVA incluido) repartido entre los tres lotes. La duración del contrato abarca del 1 de noviembre de 2014 hasta el 31 de marzo de 2016, aunque el plazo puede variar levemente según los lotes.

Con el fin de evitar posibles errores, los exámenes de la convocatoria de noviembre 2014 quedaron a cargo de la Universidad de Salamanca. El análisis de los lotes es de sumo interés porque arroja múltiples informaciones sobre los requisitos de diseño y evaluación de los DELE. Los lotes se presentaron de la siguiente manera:

- Un primer lote para la creación de las pruebas y forma de examen que cuenta con un presupuesto de 200.000 €. El Instituto Cervantes exige que los aspirantes cuenten con un equipo de 11 personas, de las cuales 10 deben tener formación especializada en didáctica de lenguas o certificación en español lengua extranjera. Debe incluir los trabajos ejecutados en los últimos 5 años de certificaciones en didáctica de lenguas, elaboración de pruebas de exámenes y administración de dichos ejercicios. Uno de los miembros debe estar especializado en psicometría.
- Un segundo lote para la calificación de ítems de respuestas semiabiertas y prueba de expresión e interacción escritas de los exámenes de español. Cuenta con un presupuesto de 330.000 €. Las exigencias son las mismas, pero el equipo deberá estar formado por 81 personas.

Los requisitos de los lotes 1 y 2 corresponden a lo que ya efectuaba la Universidad de Salamanca, aunque antes se realizara de manera global y no por lotes.

- Un tercer lote para la gestión técnica de exámenes, digitalización, procesado y soporte de calificación que cuenta con un presupuesto de 240.000 €. Es necesario haber realizado al menos un proyecto en los últimos dos años en sistema de

procesados y digitalización de pruebas. Los licitados deben establecer precios unitarios para exámenes de calificación mixta (automática y manual) y únicamente automática.

El Instituto Cervantes informó de los resultados de la licitación el 17 de octubre de 2014. La adjudicación de los lotes se ha resuelto de la manera siguiente:

- Lote I: Servicios de elaboración de pruebas y formas de exámenes a la Universidad de Salamanca, por un importe de 185.000 euros, IVA excluido.
- Lote II: Servicios de calificación de ítems de respuesta semiabierta y pruebas de Expresión e Interacciones Escritas (EIE) de los exámenes de español a la Universidad de Salamanca, por importe de 300.000 euros, IVA excluido.
- Lote III: Servicios de gestión técnica de exámenes, digitalización, procesado y soporte a la calificación a la empresa Implemental Systems S.L., por importe de 208.000 euros, IVA excluido.

Los resultados demuestran que el Instituto Cervantes ha depositado una vez más su confianza en la Universidad de Salamanca por su experiencia y la calidad de su propuesta pero estos contratos abren nuevas perspectivas para la evolución de los DELE.

6. EQUIVALENCIAS Y RECONOCIMIENTO

6.1. Dimensión europea

El Instituto Cervantes forma parte de ALTE (Association of Language Testers in Europe), Asociación Europea de Organismos Certificadores de la Competencia Lingüística. Esta asociación está compuesta por más de 34 instituciones (entre ellas se encuentran algunos de los organismos de evaluación de idiomas líder en el mundo), 40 afiliados institucionales, así como varios cientos de afiliados individuales comprometidos gracias a un código de buena conducta.

Reconociendo la necesidad de un enfoque coherente de pruebas de idiomas, ALTE fue establecido en 1989 por las Universidades de Cambridge y Salamanca con el objetivo inicial de fijar normas comunes para las pruebas de lenguaje en toda Europa, apoyando así el multilingüismo, al ser una realidad en muchos países del mundo, y ayudando a preservar el rico patrimonio lingüístico de Europa mediante su apoyo a las instituciones que producen los exámenes y certificaciones para estudiantes de idiomas.

Entre sus principales objetivos, cabe citar que para ALTE es vital establecer normas comunes para todas las etapas del proceso de evaluación lingüística que permitan al candidato obtener un diploma reconocido en todo el mundo y que pueda compararse con precisión a las cualificaciones en otros idiomas gracias al establecimiento de estándares de calidad. También tiene como objetivos promover el reconocimiento transnacional de certificación de idioma, mejorar la evaluación de la lengua a través de proyectos conjuntos y fomentar el intercambio de mejores prácticas y el trabajo de los grupos de interés especial. Asimismo, debe proporcionar capacitación, aumentar la concienciación sobre las cuestiones relacionadas con las pruebas de lenguaje a través de reuniones periódicas y proporcionar liderazgo de pensamiento a través de conferencias internacionales.

Una de las principales tareas de esta asociación ha consistido en la creación de un marco de niveles de competencia con el fin de facilitar el reconocimiento transnacional de las certificaciones. En este sentido, ALTE ha colaborado activamente con el Consejo de Europa en la redacción de las directrices en materia de evaluación contenidas en el MCER en cuanto a aprendizaje, enseñanza y evaluación. Los DELE y su equivalencia con el MCER son objeto de revisión mediante diversos procedimientos de validación y su posicionamiento en el contexto del MCER con otros idiomas. Esto permite establecer las equivalencias siguientes⁸³:

El DELE A1 corresponde al ESOL, BREAKTHROUGH inglés, al Diplôme d'Études en Langue Française (DELF A1) francés y al Start Deutsch 1 alemán.

El Diploma DELE A2 corresponde al Key English Test (KET) inglés, al Diplôme d'Études en Langue Française (DELF A2) francés y al alemán Start Deutsch 2

El Diploma DELE B1 corresponde al inglés Preliminary English Test (PET), al Diplôme d'Études en Langue Française (DELF B1) francés y al Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZdaF) alemán.

El Diploma DELE B2 corresponde al First Certificate in English (FCE) inglés, al Diplôme d'Études en Langue Française (DELF B2) francés y al Goethe-Zertifikat B2 alemán.

El Diploma DELE C1 corresponde al Certificate in Advanced English (CAE) inglés, al Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF C1) francés y al Test Daf, Zentrale Mittelstufen Prüfung (ZMP) alemán.

El Diploma DELE C2 corresponde al Certificate of Proficiency in English (CPE) inglés, al Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF C2) francés y al Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS), Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) alemán.

Cabe recordar que todas las pruebas del DELE están diseñadas siguiendo las directrices del *Manual para relacionar exámenes al MCER* y se ajustan a los estándares de ALTE así como al Plan Curricular del Instituto Cervantes.

6.2. Dimensión hispanoamericana

El Instituto Cervantes forma parte también del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE) desde su creación. El nacimiento y la evolución del SICELE están vinculados a los grandes eventos académicos de la comunidad hispanohablante. Esta iniciativa tuvo su origen en el III Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Rosario (Argentina) en noviembre de 2004, en el que se instó a las instituciones que compartían el interés por la difusión de la lengua a buscar mecanismos de concertación y vías de colaboración multilateral para la creación de un sistema de certificación universal destinado a los estudiantes de español. Siete meses más tarde, en junio de 2005, tuvieron lugar, en la misma ciudad, las Jornadas para la Certificación Unitaria del Español como Lengua Extranjera, auspiciadas por el Gobierno de Santa Fe, la Municipalidad de la ciudad de Rosario y la Bolsa de Comercio, en las que representantes de más de una treintena de universidades del mundo hispanohablante tuvieron la oportunidad de debatir diversos planteamientos. En octubre de 2005, en la Reunión de Rectores, de España y de Iberoamérica, que tuvo lugar en Salamanca (España) con motivo de la Cumbre

⁸³ Para otras correspondencias, ver

<http://es.wikipedia.org/wiki/Marco_como_C3%BA_n_europeo_de_referencia_para_las_lenguas> (consulta 9 de junio de 2014).

Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, se acordó la creación de un sistema de certificación internacional del español como lengua extranjera y se nombró una Comisión Académica formada por un representante por país para su desarrollo. Como prolegómeno del IV Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Cartagena de Indias (Colombia) en marzo de 2007, los rectores y representantes de más de un centenar de universidades del mundo hispanohablante ratificaron la constitución del SICELE en un acto que tuvo lugar en Medellín (Colombia). Los firmantes del "Acuerdo de Medellín" son reconocidos en el proyecto SICELE como Instituciones fundadoras de esta iniciativa.

Los objetivos del SICELE son incrementar la importancia de la lengua española en el mundo, fomentar el interés en su aprendizaje por parte de estudiantes de todos los países y satisfacer la necesidad que estos tienen de que su conocimiento sea evaluado mediante servicios de certificación lingüística de calidad. Para ello se desarrollan e implantan procedimientos y herramientas de verificación de la calidad de los sistemas de evaluación certificativa y se garantiza el reconocimiento transnacional de las certificaciones de competencia lingüística que porten el Sello SICELE.

El SICELE también establece mecanismos de cooperación y coordinación que permitan armonizar internacionalmente criterios para la certificación del conocimiento del español como lengua extranjera o como segunda lengua y desarrolla programas de cooperación en materia de formación del profesorado de ELE. Por último, implanta sistemas de colaboración, especialmente para desarrollar proyectos de investigación, para la transferencia de conocimientos y tecnologías aplicadas y para la difusión de la actividad propia. Los DELE, a través del Instituto Cervantes, siguen dichas pautas, lo que les permite tener un gran reconocimiento en los países miembros del SICELE.

6.3. Proyección nacional e internacional del DELE

Los DELE son, en la actualidad, los únicos títulos oficialmente acreditados de español como lengua extranjera y como segunda lengua en los correspondientes niveles. Al ajustarse a las pautas del Marco Común Europeo de Referencia y del Consejo de Europa, estos diplomas certifican el nivel de dominio alcanzado por un candidato con independencia de dónde y cuándo haya realizado sus estudios de español. Los títulos acreditativos del nivel de competencia de español tienen validez indefinida y no es necesario volver a examinarse o revalidar la competencia adquirida en español, ya que lo que se califican son las competencias.

Los diplomas de español facilitan la promoción laboral y el acceso a la educación, tanto en España como en los más de 100 países donde se realizan estas pruebas, al ser aceptado y reconocido mundialmente por universidades, otras instituciones educativas y grandes empresas. Para los estudiantes de lenguas supone también un logro importante que su nivel de dominio del idioma sea evaluado y certificado por docentes acreditados de un instituto de prestigio.

6.3.1. Reconocimiento nacional

Al ser un diploma oficial expedido por el Ministerio de Educación y Ciencia, los DELE se consideran acreditación suficiente de conocimiento de español para cualquier actividad profesional o académica en España para la que se requiera el nivel de conocimiento correspondiente.

A nivel académico y por el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, se exige de realizar las pruebas de conocimiento de español que estén establecidas al efecto a los alumnos que

hayan obtenido el DELE de nivel C y que se incorporen al sistema educativo español por convalidación de estudios realizados en otro país. En 2008 la Junta de Castilla y León consideró que para el curso 2008-2009, todas aquellas personas que tuvieran el DELE nivel intermedio quedaban exentas de realizar las pruebas de conocimiento de español en el acceso a las universidades castellanoleonesas. Numerosas universidades han seguido desde entonces este ejemplo y el DELE C da derecho al acceso al ciclo superior del primer nivel de las enseñanzas de régimen especial correspondientes de las escuelas oficiales de idiomas aun cuando, en la realidad, el nivel B2 permite integrar un buen número de universidades siempre que en un breve periodo de tiempo el estudiante adquiera el C1.

Por otro lado, es necesario advertir que las principales instituciones de enseñanza superior, agencias de cooperación internacional y fundaciones establecen como condición que los candidatos que se presentan a premios, becas y convocatorias de ayuda tengan el DELE cuando su lengua materna no sea el español. Los DELE facilitan también el ingreso en escuelas de negocios, universidades privadas y escuelas de idiomas.

A nivel profesional, desde 2005, algunas de las empresas españolas más importantes por su proyección internacional (Telefónica, Endesa, Repsol YPF, Grupo Santander, Fundación MAPFRE, Prosegur y Grupo Calvo) reconocen los DELE como títulos acreditativos del conocimiento de la lengua española en los procesos de selección de personal para los aspirantes cuya primera lengua no sea el español. Dichas empresas se comprometieron en 2005 a promover la obtención de los diplomas entre aquellos empleados que no tuvieran el español como primera lengua, por entender que la adquisición y el desarrollo del español constituyen un importante activo para el trabajador y para la empresa. La Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) suscribió también este reconocimiento de los DELE. Muchas otras empresas lo consideran como una garantía de calidad.

A nivel de la Administración pública, los DELE facilitan puestos de trabajo. Los nacionales de otros estados de la Unión Europea y los demás extranjeros que, cumpliendo con lo establecido por la legislación en vigencia, opten a puestos de trabajo convocados por la Administración general del Estado, sus organismos públicos, las entidades gestoras y servicios comunes de la Seguridad Social y la administración de Instituciones Sanitarias del Sistema Nacional de Salud y sean titulares del Diploma de Español B2 o el Diploma de Español C1, quedan exentos de realizar las pruebas de conocimiento de español que puedan establecerse y que se correspondan con los niveles de dichos diplomas. El Ministerio de Sanidad y Política Social de España exige el DELE a partir de las convocatorias selectivas de 2006-2007 de médicos, farmacéuticos, químicos, biólogos, psicólogos, radiofísicos y otras especialidades de enfermería, para ciudadanos nacionales de países cuya lengua oficial no sea el español.

6.3.2. Reconocimiento internacional

Los DELE gozan de reconocimiento oficial en una serie de países con los que se han firmado acuerdos bilaterales en materia de educación. Estos diplomas son reconocidos también internacionalmente por empresas privadas, cámaras de comercio y sistemas educativos, públicos y privados.

A nivel europeo, los DELE responden al objetivo de lograr una mayor proyección de una Europa plurilingüe que impulse la cooperación y la movilidad entre los ciudadanos, promoviendo un mejor reconocimiento de títulos y períodos de educación, así como una mejora cuantitativa y cualitativa del aprendizaje de las lenguas de la Unión Europea. De hecho, algunas instituciones educativas de otros países han adoptado los diplomas como solución a sus necesidades de evaluación y acreditación académica. En otros casos, los

diplomas han tenido un peso considerable en el diseño y planificación de cursos y materiales de enseñanza de español como segunda lengua.

A nivel internacional, los diplomas de español son certificaciones complementarias a los programas de enseñanza reglada de lenguas extranjeras en muchos países e instituciones, además de constituir un instrumento posibilitador de la promoción personal en los ámbitos académico y profesional. Por esta razón, el Instituto Cervantes continúa desarrollando acciones encaminadas a aumentar el reconocimiento internacional de los DELE, especialmente a través de las comisiones mixtas de cooperación científica, técnica, cultural y educativa previstas por los distintos convenios de cooperación que se celebran cada dos o tres años, según las necesidades, y siguiendo la evolución de los programas y proyectos de cooperación aprobados. Estas acciones tienen carácter bilateral y las reuniones y convenios se celebran alternativamente en cada uno de los países firmantes. La impronta de esta labor se observa en que los DELE son cada vez más solicitados en universidades de otros países y son requeridos para la obtención de becas, premios o convocatorias de ayuda de importantes instituciones de enseñanza superior, agencias de cooperación internacional y distintas fundaciones, facilitando la movilidad geográfica en los ámbitos académico y profesional. Al acreditar niveles de competencia lingüística y gozar de gran reconocimiento académico y profesional, los DELE facilitan la obtención de visados de estudios para España y, por tanto, la movilidad geográfica en esos ámbitos. En muchos otros países de los diferentes continentes, universidades, institutos y escuelas valoran la posesión de los diplomas de español con fines académicos: créditos, homologación de estudios y exenciones de realizar cursos o programas de estudio específicos. Por ejemplo, en Brasil, el DELE de nivel B es requisito para acceder a becas de estudio en países hispanohablantes y es cada vez más solicitado por el cuerpo de policía y de aduanas. En Bulgaria, los DELE son reconocidos por la Universidad de Sofía y son aceptados por otras universidades como prueba de conocimientos de español. En China, el Instituto Cervantes está en vías de firmar un acuerdo con la NEEA, la autoridad nacional en materia de exámenes de lenguas extranjeras adscrita al Ministerio de Educación, para introducir el DELE en más puntos del país, aunque de momento los exámenes se celebran en Pekín, Shanghai y Hong Kong con una demanda cada vez mayor. En Francia, diferentes autoridades educativas, entre ellas las de la región de Bretaña, subvencionan la candidatura de sus alumnos de la red de institutos de secundaria y de educación superior a los DELE y son muchos los centros públicos y privados que proponen el DELE en las clases bilingües, europeas o internacionales. La universidad de Pau (Francia) propone la preparación del DELE a los estudiantes de letras y de Lenguas Extranjeras Aplicadas como una asignatura optativa más. En Grecia, los DELE son reconocidos por las autoridades educativas y administrativas griegas como mérito académico y profesional, incluido el acceso a la función pública. En Hungría, los DELE son reconocidos por el ITK (Centro Superior de Lenguas extranjeras) de Budapest. En Irlanda, el Ministerio de Educación reconoce los DELE en virtud de los acuerdos suscritos por la Comisión mixta de cooperación cultural hispano-irlandesa. En Italia, en virtud de los acuerdos suscritos en 2000 por el Ministerio de Educación y Ciencia español y el Instituto Cervantes con el Ministerio della Pubblica Istruzione, los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria del país gozan de subvenciones para acceder a los exámenes DELE y obtener de este modo un valor añadido a su expediente escolar. Del mismo modo, el proyecto *Campus One* reconoce los diplomas de español como equivalentes en el cómputo de créditos obligatorios para ciertos estudios universitarios. En Filipinas, los DELE son reconocidos por la Escuela francesa de Manila, así como por la *National Development Authority* (NEDA) y las universidades filipinas para los empleados de estas instituciones que quieran obtener una beca de estudios de posgrado en España. En Corea del Sur, el Ministerio de Educación coreano reconoce los DELE en virtud de los acuerdos suscritos por la Comisión mixta de cooperación cultural hispano-coreana que se reúne cada dos años. En Reino Unido, los DELE figuran en las listas de formación profesional aprobadas por el

secretario de Educación británico. En México, se está trabajando en un nuevo proyecto de colaboración con el Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca para la creación de un certificado en línea adaptado y dirigido al mercado americano, brasileño y chino y compatible con el actual sistema de evaluación de los DELE.

7. CONCLUSIÓN

Al socaire de la legislación, el DELE es un diploma oficial vinculado a los Ministerios de Asuntos Exteriores, de Educación y Ciencia y al Instituto Cervantes que velan por garantizar su reconocimiento y calidad. Al respetar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, las pautas del Consejo de Europa, los estándares ALTE y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, el DELE cumple con los requisitos que garantizan la calidad de los exámenes en idioma español en sus variantes peninsular y latinoamericana. Los convenios entre el Instituto Cervantes y la universidad de Salamanca han permitido optimizar los exámenes garantizando la visibilidad y equidad de su diseño, corrección y evaluación. Las exigencias requeridas a formadores, examinadores, correctores y calificadores contribuyen en sazón a todo ello. Por todo ello, no es de extrañar que el DELE goce de un gran prestigio no solo entre instituciones y autoridades educativas (públicas y privadas), sino también en el mundo empresarial y en cámaras de comercio tanto a nivel nacional como internacional. Los diferentes convenios y la política expansionista del Instituto Cervantes han contribuido a la impronta dejada por este diploma que, hoy en día, sigue manteniéndose como diploma de referencia.

8. BIBLIOGRAFÍA

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO. En línea: <<http://www.aecid.es/>> (consulta 26 de julio de 2013).

AULA DE LENGUA. En línea: <<http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/>> (consulta 18 de mayo de 2014).

AULA INTERCULTURAL. E.L.E. En línea: <<http://www.aulaintercultural.org/>> (consulta 26 de febrero de 2014).

AULA VIRTUAL CERVANTES. En línea: <<http://ave.cervantes.es/>> (consulta 27 de mayo 2014).

AULA VIRTUAL CERVANTES. LECTURAS. En línea: <<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/>> (consulta 27 de mayo 2014).

CA. Prueba de Comprensión Auditiva. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p231> (consulta 1 de abril de 2014).

CENTRO VIRTUAL DE RECURSOS MARÍA MOLINER. Consejería de Educación en Brasil. En línea: <<http://www.mec.es/exterior/br/>> (consulta 22 de marzo de 2014).

CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/indice.htm> (consulta 22 de marzo de 2014).

CL. Prueba de Comprensión de Lectura. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p231> (consulta 1 de abril de 2014).

CÓDIGO DE PRÁCTICAS DE ALTE. En línea: <http://www.alte.org/attachments/files/code_practice_es.pdf> (consulta 11 de abril de 2014).

CONSEJERÍAS DE EDUCACIÓN. En línea: <<http://www.mepsyd.es/educa/>> (consulta 12 de marzo de 2014).

CONSEJO DE EUROPA (2002). MARCO COMUN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACION. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (consulta 26 de mayo de 2013).

CONSEJO DE EUROPA. En línea: <<http://www.coe.int/>> (consulta 20 de mayo 2014).

CRUZ ROJA. «Aprendiendo un idioma para trabajar». En línea: <<http://portalb.cruzroja.es/portal/>> (consulta 26 de marzo de 2014).

DIARIO LA GACETA (7 de septiembre de 2014). “La Universidad competirá para seguir elaborando los diplomas del Cervantes”. En línea: <<http://www.lagacetadesalamanca.es/salamanca/2014/09/07/universidad-competira-seguir-elaborando-diplomas-cervantes/126584.html>> (consulta 12 de diciembre de 2014).

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Madrid: Real Academia Española, Vigésima primera edición, 1992, tomo I.

DIPLOMAS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (DELE). En línea: <<https://diplomas.cervantes.es/>> (consulta 10 de noviembre de 2014).

EIE. Prueba de Expresión e Interacción Escritas. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p231> (consulta 1 de abril de 2014).

EIO. Prueba de Expresión e Interacción Orales. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_02.htm#p231> (consulta 1 de abril de 2014).

ELABORACIÓN DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL. DidactiRed. Centro Virtual Cervantes. En línea: <<http://cvc.cervantes.es/didactired/>> (consulta 26 de julio de 2013).

ELENET. Español lengua extranjera en internet. En línea: <<http://www.elenet.org/>> (consulta 2 de mayo de 2014).

ESCH K. V. (1988). «La comprensión lectora del español como lengua extranjera: necesidades comunicativas, objetivos y métodos de enseñanza-aprendizaje», pp. 195-223. *In: II Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura.

ESTÁNDARES ALTE. En línea: <http://www.alte.org/attachments/files/minimum_standars_es.pdf>Estandares (consulta 15 enero de 2014).

ESTÁNDARES SICELE. En línea: <<http://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/politica-de-calidad/estandares-sicele>> (consulta 15 enero de 2014).

EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES. En línea: <<http://www.ecml.at/>> (consulta 18 de julio de 2013).

FIGUERAS N. (2008). *El MCER, más allá de la polémica*, Monográficos Marco ELE n° 7, Evaluación. En línea: <<http://marcoele.com/descargas/evaluacion/03.figueras.pdf>> (consulta 5 de abril de 2014).

FORMESPA. En línea: <<http://formespa.rediris.es/>> (consulta 15 enero de 2014).

GRELET F. (1981). *Developing Reading Skills. A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press, 252 p.

GUÍAS DE EXAMEN DEL INSTITUTO CERVANTES. En Línea:
<<http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/default.html>> (consulta 20 septiembre de 2013).

GUÍAS DE LOS DIPLOMAS DE LOS DIFERENTES NIVELES. En línea:
<<http://diplomas.cervantes.es/informacion/guias/default.html>> (consulta 26 de mayo de 2014).

INSTITUTO CERVANTES. SEDES EN EL MUNDO. En línea:
<http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/direcciones_contacto/sedes_mundo.htm>. (consulta 20 marzo de 2014).

INFORMACIONES EN OTRAS LENGUAS. En línea: (consulta: 15 de abril de 2014
-<<http://www.cervantes-muenchen.de>>: Páginas del Instituto Cervantes de Múnich sobre los diplomas de español en Alemania.
-<<http://www.cre.umontreal.ca/DELE.htm#diplomas>>: Páginas del Centro de Recursos del Español, dependiente de la Oficina de Educación en Ottawa y adscrito a la Universidad de Montreal con información sobre los diplomas de español.
-<<http://atenas.cervantes.es/>>: Páginas del Instituto Cervantes de Atenas sobre los diplomas de español en Grecia.
-<<http://www.mec.es/sgci/au/es/dele/>>: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Canberra. Información sobre los diplomas de español en Australia y Nueva Zelanda.
-<<http://nuevayork.cervantes.es/>>: Página del Instituto Cervantes de Nueva York, con información sobre los diplomas y sobre su oferta de cursos.
-<<http://varsovia.cervantes.es/>>: Página del Instituto Cervantes de Varsovia, con información sobre los diplomas de español en Polonia.
-<<http://www.mec.es/sgci/usa/es/enlaces/>>: Página de la Consejería de Educación de la Embajada de España en los Estados Unidos y Canadá, con información sobre los exámenes.
-<<http://roma.cervantes.es/>>: Páginas del Instituto Cervantes de Roma sobre los diplomas de español en Italia.
-<<http://www.dele.jp/>>: Páginas del Instituto Cervantes de Tokio, con información sobre los diplomas de español en Japón.
-<<http://riodejaneiro.cervantes.es/>>: Páginas del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro sobre los Diplomas de Español en Brasil.

LEY 7/1991, DE 21 DE MARZO POR LA QUE SE CREA EL INSTITUTO CERVANTES. BOE n° 70
En línea: <<https://www.boe.es/boe/dias/1991/03/22/pdfs/A09067-09069.pdf>> (consulta 16 de enero de 2014).

LEY DE CONTRATOS DEL SECTOR PÚBLICO, DE 30 DE OCTUBRE 2007 MODIFICADA EL 27 DE DICIEMBRE DE 2013. En línea: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-17887>> (consulta 2 de febrero de 2014).

LLORIAN GONZÁLEZ S. *Políticas lingüísticas europeas: El MCER, el PEL, Tratamiento integrado de lenguas y Europass*. En línea:
<http://eibz.educacion.navarra.es/baliabideak/portfolioa/agenda/murcia/portinf06_llorian.pdf> (consulta 23 de marzo de 2014).

MANUAL PARA RELACIONAR LOS EXÁMENES CON EL MCER. En línea:
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf> (consulta 26 de mayo de 2014).

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS. En línea:
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm> (consulta 16 de enero de 2014).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2012). *El mundo estudia español*. Madrid: Secretaría General Técnica: En línea: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el->

mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df> (consulta 1 de febrero de 2014).

MODELOS DE EXAMEN DEL DELE. En línea:

<https://diplomas.cervantes.es/informacion/modelos_examen_audios.html> (consulta 10 de octubre de 2013).

MUESTRAS ORALES ILUSTRATIVAS DE LOS NIVELES DEL MCER DEL CENTRO NACIONAL DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. En línea: <https://www.ciep.fr/es/publi_evalcert/dvd-productions-oraales-cercrl/index.php> (consulta 16 de enero de 2014).

MURCIA SORIANO A. A., OCASAR ARIZA J. L. (2000). *Guía para las lecturas de español*. Madrid: Edinumen. En línea:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturagraduada.htm> (consulta 15 de enero de 2014).

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES. NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL. En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> (consulta 18 de febrero de 2014).

PARRONDO RODRÍGUEZ J. R. 3La evaluación y certificación del español como lengua extranjera: el DELE y los nuevos retos3. En línea: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_07.pdf> (consulta 27 de mayo 2014).

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS. En línea: <http://www.mce.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=pel_docs> (consulta 27 de mayo 2014).

REAL CÉDULA OTORGADA A LA RAE POR EL REY FELIPE V, EL 3 DE OCTUBRE DE 1714. En línea: <<http://www.rae.es/la-institucion/iii-centenario>> (consulta 2 de octubre de 2013).

REAL DECRETO de 20 julio de 1988 por el que se establecen Diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera, B.O.E. nº 181 del viernes 29 de julio de 1988. En línea: <<http://www.boe.es/boe/dias/1988/07/29/pdfs/A23426-23427.pdf>> (consulta 29 de mayo 2014).

REAL DECRETO de 13 de octubre 2002. En línea:

<<http://www.boe.es/boe/dias/2002/11/08/pdfs/A39489-39491.pdf>> (consulta 10 de marzo de 2014).

REAL DECRETO LEGISLATIVO de 14 de noviembre de 2011 por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Contratos del Sector Público. Última actualización publicada el 28/12/2013. En línea: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-17887>> (consulta el 16 de enero de 2014).

REAL DECRETO de 12 de marzo de 2008. En línea:

<http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/real_decreto_264-2008_0.pdf> (consulta 15 de mayo de 2014).

RELATING LANGUAGE EXAMINATIONS TO THE CEFL: LANGUAGE, TEACHING, ASSESMENT: A MANUAL. En línea:

<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf> (consulta 11 de marzo de 2014).

REVISTA MATERIALES. Consejería de Educación en los Estados Unidos y Canadá. En línea:

<<http://www.educacion.es/exterior/usa/>> (consulta 15 de mayo de 2014).

REVISTA DE DIDÁCTICA MARCOELE. En línea: <<http://www.marcoele.com>> (consulta 20 de abril de 2014).

ROSEN E., VARELA R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid: enClave-ELE, 143 p.

SICELE. En línea: <<https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/>> (consulta 2 de mayo de 2014).

XII ENCUESTO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

Richard BUENO HUDSON: “Estándares de calidad para la certificación del dominio del español como lengua extranjera en el ámbito hispanoamericano: el SICELE”

Instituto Cervantes

subdireccion.academica@cervantes.es

Resumen: En el ámbito de la certificación lingüística se dispone de distintas referencias a estándares de calidad en Europa, en Estados Unidos, en el ámbito hispánico y, finalmente, en el ámbito internacional. El Sistema de evaluación y certificación de español del Instituto Cervantes está representado en ALTE (Association of Language Testers in Europe) y SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera), organizaciones que promueven estándares de calidad en el ámbito de la certificación lingüística. En este artículo, veremos de qué modo el SICELE establece estándares de calidad en el desarrollo de procesos de certificación lingüística, en especial referidos a la certificación lingüística en español, si bien se expondrán también brevemente los estándares de ALTE en comparación con el SICELE. El cumplimiento de los estándares en su grado máximo aspira a la satisfacción plena de los usuarios y se prevé mediante la implantación de sistemas de gestión de calidad en las instituciones examinadoras.

Palabras clave: estándares de calidad, buenas prácticas, satisfacción del usuario, certificación lingüística, SICELE.

Résumé : Dans le domaine de la certification linguistique, il existe différents standards de qualité au niveau international: en Europe, aux États-Unis, dans le monde hispanique. Le Système d'évaluation et de certification de l'espagnol de l'Institut Cervantès est représenté dans les associations ALTE (Association of Language Testers in Europe) et SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera), qui développent des standards de qualité. Dans cet article, nous parlerons de la manière dont le SICELE établit des normes de qualité dans le développement des processus de certification de la langue, en particulier liées à la certification de langue en espagnol, mais nous présenterons aussi brièvement les normes d'ALTE par rapport à celles du SICELE. Le plus haut respect des standards assure la pleine satisfaction des usagers, ce qui s'obtient grâce à des systèmes de contrôle de la qualité mis en place dans les organismes d'évaluation.

Mots-clés : standards de qualité, bonnes pratiques, satisfaction des usagers, certification linguistique, SICELE.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la certificación lingüística se dispone de distintas referencias internacionales a buenas prácticas y estándares de calidad que se deben tener en cuenta, tanto para la certificación de segundas lenguas en general, desarrollados en Europa y en los Estados Unidos, como para la certificación del español como lengua extranjera en particular, especialmente en el ámbito de los países hispanohablantes.

En Europa se proponen, entre otras, las siguientes referencias:

- Las directrices establecidas por el *Manual para relacionar exámenes con los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas*, elaborado por el Consejo de Europa en el año 2009.
- Los estándares de calidad de ALTE (Association of Language Testers in Europe).
- Las *Directrices para una buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas de EALTA* (European Association for Language Testing and Assessment).

En Estados Unidos encontramos a su vez documentos como:

- *Los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la Evaluación de la competencia lingüística de ACTFL* (American Council on the Teaching of Foreign Languages).
- *Las directrices de buenas prácticas de ETS* (Educational Testing Service).
- *Los estándares para exámenes educativos y psicológicos*, propuestos por la AERA (American Educational Research Association), la APA (American Psychological Association) y la NCME (National Council on Measurement in Education).

En el contexto internacional se encuentran:

- *El Código ético y las directrices de ILTA* (International Language Testing Association).

Y, finalmente, en el ámbito hispánico, encontramos:

- Los estándares del SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera).

2. ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA CERTIFICACIÓN DEL DOMINIO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL ÁMBITO EUROPEO (ALTE) E HISPANOAMERICANO (SICELE)

Si nos centramos en las características que conforman ambos organismos específicos que promueven estándares internacionales de calidad en la elaboración y administración de exámenes y certificaciones de competencia lingüística, podemos observar, en primer lugar, que ALTE, fundada en 1989, cuenta con una antigüedad de 25 años, mientras que el SICELE, fundado en 2007, ha desarrollado su actividad durante los últimos siete años.

El parámetro antigüedad parece no estar directamente relacionado con el de número de miembros que conforman los dos organismos, ya que vemos que mientras que ALTE está formado en la actualidad por 40 instituciones, que gestionan sistemas de evaluación y certificación de lenguas, y varios cientos de miembros a título individual, el SICELE por su parte reúne a 8 asociaciones de universidades y de rectores universitarios, y a 131 instituciones a título individual.

Entre los principales objetivos de ALTE se encuentra el establecimiento de estándares de calidad comunes para todas las fases del proceso certificativo de una lengua, la promoción del reconocimiento transnacional de certificación lingüística, así como la mejora de la evaluación de la competencia lingüística a través de proyectos conjuntos. ALTE aspira al reconocimiento y la diseminación de buenas prácticas a través de grupos de trabajo y

encuentros periódicos, y desarrolla programas de formación y fomenta la investigación a través de congresos internacionales y distintas publicaciones.

Por su parte, el SICELE tiene entre sus fines generales incrementar la importancia de la lengua española en el mundo, fomentar el interés en su aprendizaje por parte de estudiantes de todos los países y satisfacer la necesidad de dichos estudiantes de que su conocimiento sea evaluado mediante servicios de certificación lingüística de calidad. En el siguiente apartado del artículo se apuntarán los objetivos del SICELE en detalle.

El SICELE ha establecido importantes mecanismos de cooperación y coordinación que permiten armonizar internacionalmente criterios para la certificación del conocimiento del español como lengua extranjera o como segunda lengua. También ha desarrollado procedimientos y herramientas de verificación de la calidad de los sistemas de evaluación certificativa, garantizando el reconocimiento transnacional de las certificaciones de competencia lingüística avaladas por el Sello SICELE. Asimismo ha emprendido diferentes programas de cooperación en materia de formación del profesorado de español como lengua extranjera (ELE), proyectos de investigación colaborativa para la transferencia de conocimientos, para la aplicación de nuevas tecnologías y para la difusión de la actividad propia del SICELE.

Los miembros de ALTE deben ser instituciones de la Unión Europea que incluyan, entre sus actividades, la producción de exámenes de la lengua oficial de su país o algunas de sus regiones. Por su parte, a los miembros del SICELE se les exige que sean instituciones de enseñanza de grado superior, asociaciones, conferencias, grupos, etc., que reconozcan, apoyen y promuevan los certificados que portan el Sello SICELE y que provengan de países hispanohablantes. Las instituciones que en la actualidad forman parte del SICELE se dedican en su mayoría a la enseñanza del español como lengua extranjera, a su evaluación, la formación de profesionales o la investigación en el sector. Se trata en todos los casos de instituciones de reconocido prestigio que disponen de medios personales y materiales adecuados para el desarrollo de las actividades mencionadas.

La lengua de trabajo en ALTE es el inglés, aunque la asociación incluya a 26 lenguas europeas representadas, tanto nacionales como regionales. El SICELE por su parte se centra en exclusiva en las certificaciones en lengua española, que además se utiliza como lengua de trabajo y de comunicación entre sus miembros.

En ambos casos sólo pueden ser evaluados los exámenes de los miembros de cada organismo que cumplan con los estándares internacionales de calidad en materia de certificación lingüística, que se presentan a continuación.

En ALTE las condiciones evaluadas incluyen la confección de exámenes, su administración y logística, sistema de puntuación y calificación, el análisis de exámenes y la comunicación con los candidatos. Hay un total de 17 estándares mínimos examinados y, en caso de que un examen reúna satisfactoriamente dichos estándares, recibe el llamado Q Mark. El método de auditoría de ALTE consiste en una evaluación por parte de un auditor acreditado que incluye además una visita de evaluación. Los evaluadores de exámenes reconocidos por ALTE deben tener experiencia previa y haber realizado un curso de formación presencial. La vigencia de la acreditación es de cinco años.

El SICELE evalúa el proceso de elaboración y desarrollo de cada examen, su dispositivo de gestión y administración de las pruebas, el sistema de calificación y análisis de resultados así como la información que se transmite a los usuarios. Cuenta con 19 subapartados y 55 estándares mínimos que se deben de cumplir en al menos un 80% por cada apartado y en general. El método de auditoría se lleva a cabo mediante auditores del SICELE, aunque la

visita de evaluación es opcional. Los evaluadores deben tener experiencia previa y formación. Los exámenes acreditados reciben el Sello SICELE y una acreditación que tiene una vigencia de seis años y que, solo en caso de que la entidad cumpla el 100% de estándares, se puede extender a ocho años.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD SICELE

El SICELE es una iniciativa multilateral de una red de organizaciones de enseñanza de grado superior de países de habla hispana que, junto con el Instituto Cervantes, se comprometen, en un esfuerzo conjunto, a la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo del dominio de la lengua española a hablantes de otras lenguas.

El sistema vela por que los productos o servicios relacionados con el español como lengua extranjera que ofrecen estas organizaciones se rijan por criterios de calidad y comparabilidad, y estén, a su vez, en consonancia con la utilización de buenas prácticas y los estándares internacionales del sector.

El origen del SICELE es el III Congreso Internacional de la Lengua que se celebró en Rosario, Argentina, en el año 2004, y el hito más reciente es la celebración en octubre de 2013 de la Asamblea General SICELE, en la que se ratificaron los documentos de estándares y el proceso de evaluación y certificación de la calidad SICELE, así como de la herramienta informática de autoevaluación.

Los objetivos del SICELE son los siguientes:

- Incrementar la importancia de la lengua española en el mundo, fomentar el interés en su aprendizaje por parte de estudiantes de todos los países y satisfacer la necesidad de dichos estudiantes de que su conocimiento sea evaluado mediante servicios de certificación lingüística de calidad.
- Establecer mecanismos de cooperación y coordinación que permitan armonizar internacionalmente criterios para la certificación del conocimiento del español como lengua extranjera o como segunda lengua.
- Desarrollar e implantar procedimientos y herramientas de verificación de la calidad de los sistemas de evaluación certificativa.
- Garantizar el reconocimiento transnacional de las certificaciones de competencia lingüística que porten el Sello SICELE.
- Desarrollar programas de cooperación en materia de formación del profesorado de ELE.
- Implantar sistemas de colaboración, especialmente para desarrollar proyectos de investigación, para la transferencia de conocimientos y tecnologías aplicadas y para la difusión de la actividad propia del SICELE.

El Sello SICELE es el distintivo que la organización concede a los diplomas o certificados que han superado con éxito el proceso de evaluación del cumplimiento de los estándares de calidad SICELE. Las instituciones miembros que dispongan de diplomas o certificados de conocimiento del español deben someterlos periódicamente a estos procesos de evaluación, con el fin de garantizar su grado de madurez, que quedará avalado con el Sello.

Como ya se ha adelantado en el apartado anterior, el Sello SICELE tiene un período de validez de seis años a partir de la fecha en que se aprueba su concesión, período que será de ocho años si se cumplen los estándares en su totalidad. Si una institución desea que sus

certificaciones sigan portándolo, deberá postular de nuevo y superar otro proceso de evaluación.

Las organizaciones que forman parte del SICELE se comprometen al apoyo y al reconocimiento de las certificaciones de la competencia lingüística en español que lleven el Sello SICELE.

3.1. Enfoque de calidad adoptado en el SICELE

El concepto de calidad en el SICELE se entiende como la manera en que las instituciones certificadoras desarrollan y administran exámenes de acuerdo con lo que esperan de ellas los usuarios. Este objetivo requiere un funcionamiento ejemplar de los sistemas de evaluación, para lo que el SICELE ha previsto un modelo de gestión de procesos que contempla la aplicación de buenas prácticas y establece unos estándares que permiten guiar y evaluar el grado de madurez de los sistemas.

La estrategia de gestión de las instituciones certificadoras, cuyo objetivo es satisfacer a los usuarios de los sistemas de certificación lingüística, así como a todos los grupos de interés implicados, se fundamenta en los siguientes principios, basados en el modelo EFQM (European Foundation of Quality Management):

1. Enfoque hacia los resultados y hacia la satisfacción del usuario
2. Orientación al usuario
3. Liderazgo y coherencia con los objetivos
4. Enfoque basado en procesos y hechos
5. Implicación del personal
6. Aprendizaje, innovación y mejora continua
7. Relaciones y alianzas mutuamente beneficiosas con el proveedor
8. Responsabilidad social

3.2. Descripción de las fases del procedimiento de evaluación SICELE

Como requisito previo a la solicitud del Sello SICELE, un representante de la institución debe haber realizado el módulo de formación introductorio al proceso de evaluación de los estándares de calidad. Esta persona actuará como interlocutor de la institución postulante durante todo el proceso de evaluación.

Para obtener un informe de evaluación favorable, como ya se ha advertido antes, la certificación solicitante debe cumplir el 80% de los estándares, tanto a nivel global como en cada uno de los apartados (es decir, de los 55 estándares, la institución al menos debe reunir 44 de ellos, teniendo en cuenta los estándares mínimos en cada uno de los apartados).

En el cuadro que aparece en la siguiente página, se detalla el número mínimo de estándares por cada subapartado que la institución postulante está obligada a cumplir para obtener el Sello SICELE. Igualmente, se presenta el número total de estándares por cada subapartado.

Fig.1. Detalle de estándares SICELE (número total y estándares mínimos)

Cuadro del número mínimo de estándares exigidos en el Sello SICELE	Nº total Estándares	Nº mínimo estándares
1. Proceso de elaboración y desarrollo del examen		
1.1. Planificación y diseño	8	6
1.2. Elaboración de las pruebas	2	2
1.3. Ensayos, pilotaje y calibraciones	8	6
2. Dispositivo de gestión y administración de las pruebas de examen		
2.1. Gestión administrativa: inscripción y registro de candidatos, entrega de certificados o títulos	4	3
2.2. Infraestructura y recursos para la administración de las pruebas	4	3
2.3. Disposiciones para candidatos con necesidades especiales	1	1
2.4. Selección, gestión y control de los centros de examen	3	2
2.5. Logística y distribución de los materiales de examen	2	2
3. Calificación y análisis de resultados		
3.1. El sistema de calificación	3	2
3.2. Procesos de calificación	4	3
3.3. Análisis de resultados	3	2
3.4. Impacto y retroalimentación	1	1
4. Información a los usuarios		
4.1. Medios, sistemas y canales de información y de apoyo	2	2
4.2. Veracidad de la información y equidad en la transmisión y difusión	3	2
4.3. Información sobre las pruebas y muestras de actuación	2	2
4.4. Uso que pueden hacer los candidatos de la certificación	2	2
4.5. Informe e interpretación de resultados	1	1
4.6. Información sobre reclamos y apelaciones	1	1
4.7. Divulgación de información técnica sobre el examen	1	1
TOTAL:	55	44

A continuación, se describe el procedimiento administrativo y técnico de evaluación del cumplimiento de los estándares SICELE, que consta de tres fases:

3.2.1. Primera fase

La primera fase del procedimiento consta de los siguientes pasos: la institución solicitante deberá enviar a la Secretaría Ejecutiva la Solicitud de postulación al Sello SICELE. La Secretaría Ejecutiva, una vez evaluado el cumplimiento de los requisitos, acepta la postulación y genera claves de acceso a la plataforma virtual.

La institución evaluada completará los cuestionarios de autoevaluación, en los que se describirá el grado de cumplimiento de cada uno de los estándares y los procedimientos que se utilizan para su cumplimiento. A continuación subirá a la plataforma la documentación necesaria que sirve de evidencia y el listado de documentos que servirán como base para la evaluación. En el plazo máximo de un año, la institución somete a la Secretaría Ejecutiva toda la documentación elaborada, sus respaldos y anexos.

La Secretaría Ejecutiva comprueba que la documentación esté completa y procede a designar un evaluador, a propuesta del Consejo Académico. La Secretaría Ejecutiva propondrá un contrato genérico a la institución y al evaluador, que deberán firmar en un plazo máximo de tres meses. Una vez que la Secretaría Ejecutiva reciba copia del contrato, brindará acceso al evaluador a la plataforma virtual en donde se encuentra la documentación aportada por la institución.

3.2.2. Segunda fase

Para la obtención del Sello SICELE es necesario que el evaluador emita un informe de evaluación favorable, validado por el Consejo Académico y aprobado por el Consejo Ejecutivo.

Durante el proceso de evaluación, el evaluador:

- evaluará el cumplimiento de cada estándar analizando y contrastando la información provista al inicio del proceso por la institución postulante con la descripción del estándar;
- mantendrá una reunión con la institución evaluada para aclarar cualquier duda;
- elaborará un informe de evaluación.

La segunda fase del procedimiento consta de los siguientes pasos:

a) Revisión de la documentación

El evaluador empezará a comprobar y analizar la documentación aportada por la institución evaluada, que proporcionará la documentación adicional que el evaluador solicite con suficiente antelación para su análisis.

El evaluador y el interlocutor designado por la institución fijarán la fecha y la modalidad de la reunión y planificarán su agenda y contenidos, al menos con un mes de antelación. Además, el evaluador señalará los estándares que, tras su análisis de la documentación, considere necesario discutir durante la reunión.

b) Reunión

Tanto la fecha de la reunión como su modalidad –a distancia o presencial– y contenido serán fijados, de mutuo acuerdo, con anterioridad por la institución evaluada y el evaluador.

Al inicio de la reunión, el evaluador recordará al interlocutor de la institución que el objetivo del encuentro es aclarar dudas y esclarecer elementos de los cuestionarios de autoevaluación que no estén del todo claros acerca del cumplimiento de los estándares y de la descripción de los procedimientos que se llevan a cabo para ello, así como trasladar a la institución recomendaciones sobre áreas de mejora detectadas que sean de utilidad.

Al finalizar la reunión, el evaluador explicará que a partir de ese momento comenzará a elaborar el informe de evaluación y que, una vez finalizado el análisis, en un plazo máximo de cuatro semanas, se lo hará llegar a la Secretaría Ejecutiva, quien a su vez lo enviará a la institución evaluada. Si la institución lo solicita, el evaluador podrá hacer una valoración general y provisional de la evaluación, dejando claro que podría haber variaciones entre dicha valoración y el informe final.

c) Informe de evaluación

Dentro de las cuatro semanas posteriores a la reunión, el evaluador elaborará un borrador del informe de evaluación en el que valorará el cumplimiento de cada estándar basándose en la justificación elaborada por la institución y las evidencias documentales que se han proporcionado. Si la institución cumple con ese ochenta por ciento de los estándares de cada subapartado, el evaluador reflejará su recomendación favorable en su informe. En caso contrario, la recomendación del evaluador será desfavorable.

En el informe el evaluador incluirá información sobre el cumplimiento de los estándares, los puntos fuertes y las áreas de mejora del proceso de elaboración del examen y sugerencias para la mejora de las prácticas de la institución.

El evaluador enviará el informe a la institución para dar inicio a un dialogo entre ambos que permita a la institución presentar sus observaciones. Una vez que la institución evaluada haya recibido el informe de evaluación, dispondrá de otras cuatro semanas para comentar y clarificar cualquier duda o problema señalado por el evaluador, o para enmendar, si lo considera necesario, cualquier malentendido o inexactitud.

3.2.3. Tercera fase

La tercera y última fase del procedimiento consta de los siguientes pasos:

a) Resultado

El Consejo Académico, compuesto en el período 2013-2016 por 17 miembros de 13 países, analizará y discutirá el informe final, y decidirá si lo valida. La decisión se adoptará por un número mínimo de nueve votos a favor para tomar cualquier decisión.

Una vez que el Consejo Académico haya tomado una decisión, la Secretaría Ejecutiva enviará el informe de evaluación y comunicará la decisión del Consejo Académico al Consejo Ejecutivo, que discutirá y aprobará o no el resultado de la evaluación. La Secretaría Ejecutiva comunicará la decisión final al Consejo Académico, a la institución evaluada y al evaluador.

b) Plan de mejora (opcional)

Una vez que el Consejo Académico haya analizado el informe de evaluación y en el caso de que el resultado sea una recomendación desfavorable, porque no se cumple con el número requerido de estándares, la institución evaluada podrá elaborar un *Plan de mejora*. Para la elaboración del plan, la institución evaluada podrá contar con las recomendaciones sugeridas para los estándares que no se cumplen y que figuran en el informe final del evaluador, así como con los comentarios que el Consejo Académico considere oportunos.

c) Desacuerdos y apelaciones

En caso de desacuerdo entre la institución evaluada y el evaluador durante el proceso de evaluación, cualquiera de las partes podrá contactar con el Consejo Académico a través de la Secretaría Ejecutiva para que se analice y resuelva cualquier desacuerdo antes de que se llegue a la Fase III del procedimiento.

En el caso de que la institución evaluada esté en desacuerdo con el resultado final del proceso de evaluación podrá apelar la decisión dirigiéndose por escrito al Consejo Ejecutivo a través de la Secretaría Ejecutiva.

3.3. Características del proceso de evaluación SICELE

El proceso de evaluación del SICELE se caracteriza por su naturaleza:

- Profesional: el perfil de los evaluadores seleccionados asegura sus conocimientos y experiencia en el ámbito de la evaluación certificativa.

- Confidencial: el evaluador se compromete mediante un acuerdo de confidencialidad a no revelar ningún tipo de información de la institución evaluada que no sea de carácter público y que haya llegado a su conocimiento por su labor en el marco del proceso de evaluación.
- Imparcial: los evaluadores deben ser independientes y evitar cualquier forma de presión que pueda modificar el proceso o su resultado.
- Consistente: la formación de los evaluadores garantiza la consistencia en la aplicación de los criterios de evaluación de los estándares, así como el carácter estandarizado del proceso de evaluación.
- Global: incluye todos los aspectos y actividades que integran un sistema de certificación: desarrollo del examen, administración de las pruebas, calificación, etc.
- Formativa: tiene como objetivo mantener y reforzar los aspectos valorados positivamente, así como modificar y mejorar aquellos susceptibles de mejora.

3.4. Estándares de calidad SICELE

En el ámbito del SICELE, la calidad no se concibe como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar la excelencia. Para ello, el SICELE ha elaborado unos estándares de calidad por los que se guía la gestión de los sistemas de exámenes y se evalúa su grado de madurez. Los estándares de calidad SICELE definen prácticas adecuadas en el desarrollo de las diferentes actividades y procesos implicados en los sistemas de certificación lingüística. Los estándares del SICELE son 55 y se organizan en cuatro grandes apartados:

3.4.1. Proceso de elaboración y desarrollo del examen

Los estándares de este apartado hacen referencia a los diferentes procedimientos que se llevan a cabo durante la planificación, el diseño y la elaboración de las pruebas que conforman el examen, así como a los relacionados con los ensayos, el pilotaje y las calibraciones de las pruebas. Se presentan 18 estándares.

Ejemplo de estándares: las instituciones postulantes deben evidenciar que, en su sistema de certificación en español, se establecen equivalencias entre el examen y los estándares de rendimiento a los que se referencia; que se realizan procedimientos de estandarización de ítems, tareas, y muestras de producción oral o escrita; que se realizan pilotajes con muestras representativas de la población candidata; que se realizan análisis psicométricos y los ajustes necesarios... Para superar este apartado, la institución solicitante debe cumplir 14 estándares.

3.4.2. Dispositivo de gestión y administración de las pruebas de examen

Los estándares de este apartado se refieren a la infraestructura requerida para la administración de las pruebas, adecuada a las necesidades y las características de las poblaciones candidatas, así como al dispositivo logístico utilizado para su aplicación y a la capacitación de los administradores y evaluadores. Se presentan 14 estándares.

Ejemplo de estándares: las instituciones postulantes deben evidenciar que, en su sistema de certificación en español, los procesos de administración están regulados, normalizados y documentados mediante protocolos; que se adaptan a los candidatos con necesidades especiales tanto el proceso de administración y los materiales de examen, como los locales donde se administra; que se emplean procedimientos equitativos y transparentes para la selección, designación y verificación de los centros de examen, valorando la disponibilidad de recursos humanos y materiales, etc., Para superar este apartado, la institución solicitante debe cumplir 11 estándares.

3.4.3. Calificación y análisis de resultados

En este apartado, los estándares hacen referencia al sistema establecido para la calificación de las diferentes pruebas, a los procedimientos para asegurar la consistencia de las puntuaciones, a los procedimientos de análisis de los resultados que se llevan a cabo y al uso de la información resultante para mejorar futuras versiones del examen. Se presentan 11 estándares.

Ejemplo de estándares: las instituciones postulantes deben evidenciar que, en su sistema de certificación en español, se emplean procedimientos que garantizan la fiabilidad en las calificaciones de las pruebas; que, en caso de relación con otros sistemas de referencia, se presentan evidencias de la vinculación de las escalas; que se aplica doble calificación en las pruebas de calificación subjetiva; que se monitorean periódicamente a los calificadores para estimar la fiabilidad de sus calificaciones... Para superar este apartado, la institución solicitante debe cumplir 8 estándares.

3.4.4. Información a los usuarios

Los estándares de este apartado se refieren a la información relativa al examen que se pone a disposición de los diferentes usuarios, a su administración y a la interpretación de los resultados, así como a los canales a través de los que se transmite. Se presentan 12 estándares.

Ejemplo de estándares: las instituciones postulantes deben evidenciar que, en su sistema de certificación en español, la información que se proporciona es veraz y corroborable en todos los procesos implicados en el examen; que los usuarios disponen de información actualizada acerca del uso, reconocimiento y vigencia de la certificación emitida; que existen medidas para prevenir usos fraudulentos de los certificados, etc. Para superar este apartado, la institución solicitante debe cumplir 11 estándares.

3.5. Herramienta de autoevaluación SICELE

La institución que desee postular al Sello SICELE para sus certificados o diplomas puede iniciar el proceso de evaluación si estima que cumple el número mínimo requerido de estándares. Para que una institución pueda analizar el grado de cumplimiento de estándares, el SICELE ofrece a las instituciones miembros una herramienta de autoevaluación de estándares, alojada en una plataforma virtual. A partir de los resultados obtenidos con dicha herramienta, la institución decidirá si sus certificados o diplomas están preparados para comenzar el proceso de evaluación.

En la herramienta, cada institución puede realizar una autoevaluación objetiva de los cuatro apartados de estándares (1. Proceso de elaboración y desarrollo del examen; 2. Dispositivo de gestión y administración de las pruebas de examen; 3. Calificación y análisis de resultados; y 4) Información a los usuarios), y se presenta asimismo un apartado 5, específico para la documentación que aporta cada institución como evidencia de dicha autoevaluación.

Esta plataforma virtual sirve también, en el posterior proceso de evaluación, como espacio común para la institución evaluada y el evaluador, que podrán utilizarla con diferentes fines: alojar los documentos aportados por la institución, completar el cuestionario de autoevaluación, etc.

4. PERSPECTIVAS EN EL MARCO DEL SICELE

Tras la ratificación del proceso de evaluación y de los estándares SICELE en la Asamblea General de Panamá en octubre de 2013, en el año 2014 se inició la fase de formación de evaluadores y de puesta en funcionamiento del proceso para la obtención del Sello SICELE.

Por otro lado, en noviembre de 2014 se celebró II Congreso Internacional SICELE, organizado por la Universidad Nacional Autónoma de México, en colaboración con otras entidades académicas de Hispanoamérica.

El II Congreso Internacional del SICELE en México, cuyo título fue «Unidad y diversidad del español: Avances en la certificación de ELE», dio a conocer los avances del SICELE en relación con la definición de estándares de calidad y la promoción para la acreditación de diversos instrumentos de evaluación. Igualmente se creó un espacio de discusión y análisis sobre temas de evaluación y certificación de ELE, docencia y formación de profesores, en el contexto de Hispanoamérica.

5. BIBLIOGRAFÍA

ACTFL (2014). *Los estándares para el aprendizaje de lenguas extranjeras y la Evaluación de la competencia lingüística*. En línea: <<http://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages>> (consulta 31 de diciembre de 2014).

ALTE (2014). *Código de prácticas y estándares mínimos*. En línea: <<http://www.alte.org/>> (consulta 31 de diciembre de 2014).

CONSEJO DE EUROPA (2009). *Manual para relacionar exámenes con los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas*. En línea: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/manualrevision-proofread-final_en.pdf> (consulta 31 de diciembre de 2014).

EALTA (2006). *Directrices para una buena práctica en el desarrollo de pruebas y la evaluación de lenguas*. En línea: <<http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm>> (consulta 31 de diciembre de 2014).

SICELE (2014). *Estándares SICELE*. En línea: <<http://www.sicele.org>> (consulta 31 de diciembre de 2014).

XII ENCUESTRO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

José María CUENCA MONTESINO⁸⁴: “La actuación en Lengua de Comunicación para Uso Profesional (LCUP): el Diplôme de Compétence en Langue (DCL) como herramienta de evaluación”.

Université de Poitiers, Francia

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

Resumen: El DCL⁸⁵ (*Diplôme de Compétence en Langue*) es un diploma nacional profesional francés creado en 1995 que acredita el nivel de competencia en lengua del candidato. Surge para satisfacer una doble demanda social: crear una certificación nacional de lenguas extranjeras que permitiese acreditar la competencia de uso en situaciones de la vida social y profesional del candidato, y dar respuesta a las empresas que quieren tener confirmación del nivel de competencia de su personal en materia de lenguas extranjeras. El DCL evalúa, mediante un escenario, la capacidad del candidato para utilizar la lengua en una situación lo más cercana posible a la realidad profesional. Su actuación permite evaluar la competencia de comunicación operativa (criterios lingüísticos y pragmáticos). El DCL es acorde con el MCERL pues cada uno de los cinco niveles obtenidos en el DCL hace mención a él (A2, B1-1, B1-2, B2 o C1).

Palabras clave: evaluación lingüística, competencia, actuación, uso profesional.

Résumé : Le DCL (*Diplôme de Compétence en Langue*) est un diplôme national professionnel Français créé en 1995 et délivrant un niveau de compétence en langue du candidat. Il a été conçu pour satisfaire une double demande sociale : créer une certification nationale en langues vivantes permettant de témoigner la compétence d'usage dans des situations de la vie sociale et professionnelle du candidat, et pour apporter une réponse aux entreprises souhaitant avoir confirmation du niveau de compétence de leur personnel en matière de langues vivantes. Le DCL évalue, à partir d'un scénario, la capacité du candidat à utiliser la langue dans une situation aussi proche que possible de la réalité professionnelle. La performance du candidat permet d'évaluer sa compétence de communication opérationnelle (critères linguistiques et pragmatiques). Il est harmonisé avec le CERCL, et fait mention à l'un des cinq niveaux obtenus (A2, B1-1, B1-2, B2 o C1).

Mots-clés : évaluation en langue, compétence, performance, usage professionnel.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo surge con una intención eminentemente informativa. En primer lugar, expondremos los orígenes del DCL y su evolución hasta nuestros días. A continuación,

⁸⁴ José María CUENCA MONTESINO (PRCE de español) es examinador DCL de español desde 1998, elaborador habilitado de escenarios en lengua española, formador de futuros examinadores y *relais académique* (contacto académico) en español DCL para la *Académie* de Poitiers. Francia. Es además doctorando en la UPOND (EA 369 CRIIA eje REDESC) bajo la dirección de Mercè PUJOL BERCHÉ.

⁸⁵ <<http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>>.

analizaremos el DCL como herramienta de evaluación. Para concluir, mencionaremos los desafíos a los que se verá confrontado el DCL en un futuro próximo.

La comunicación es un exponente indiscutible de progreso. En efecto, nadie puede negar que la comunicación esté en el centro neurálgico del desarrollo de nuestras sociedades, unas sociedades que evolucionan al ritmo marcado por el metrónomo de la mundialización (entendida como flujo de personas, mercancías y capitales). La información circula a nivel planetario de forma *inmediática* gracias a las nuevas tecnologías, pues éstas posibilitan el carácter *mediático e inmediato* de la transmisión de la información hasta cualquier punto del globo; los parámetros tiempo y espacio son, por este motivo, cada vez más maleables. Por ello, la internacionalización de las empresas es requisito indispensable para la durabilidad del proyecto empresarial, siendo la comunicación motor paradigmático tanto a nivel horizontal como vertical.

Consciente de la importancia de la comunicación en el ámbito profesional, el *Ministère de l'Éducation Nationale* francés creó el denominado *Diplôme de Compétence en Langue* (DCL). El DCL surgió oficialmente el 13 de octubre de 1995⁸⁶ fruto de una doble voluntad ministerial: en primer lugar, contar con una certificación nacional que acreditase una competencia operativa en una lengua extranjera en las situaciones de uso de la vida social y en contexto profesional; en segundo lugar, satisfacer la demanda de los organismos públicos encargados de la formación continua que dependen del *Ministère de l'Éducation Nationale*⁸⁷, a quienes urgía un medio que permitiera proporcionarle a su propio personal competencias en lengua extranjera.

2. ORÍGENES DEL DCL

Los orígenes del DCL remontan a abril de 1988⁸⁸, fecha en la que se mantuvieron las primeras reuniones interministeriales de trabajo para la creación de un *Diplôme National de Compétence en Langue* –en lo sucesivo DNCL– que tuviese como finalidad ofrecer al público en general, y a los adultos en particular, un reconocimiento oficial de los conocimientos lingüísticos adquiridos en situación profesional y pre-profesional, tanto en la formación inicial como en la formación continua, o incluso tras una estancia en el extranjero. El DNCL fue fruto de una colaboración interministerial entre la *Direction des Lycées et des Collèges* (conocida por el acrónimo DLC, dependiente del *Ministère de l'Éducation Nationale*) y la *Direction Générale des Enseignements Supérieurs* (conocida por el acrónimo DGES, dependiente del *Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*).

En noviembre de 1992, tras cuatro años de reuniones preliminares, se procedió al nombramiento del equipo técnico de creación del DNCL, configurado por una veintena de especialistas de todo el territorio nacional, que quedaron agrupados de la siguiente manera:

⁸⁶ J.O. 1995-10-24, p. 15526 (decreto ley de 13 de octubre de 1995).

⁸⁷ GRoupement d'ÉTABlissements (más conocidos como GRETA), así como los *Service Commun de la formation continue* de las universidades.

⁸⁸ Cabe señalar que en 1988 surgieron en Francia iniciativas sumamente prolíficas, tales como la creación de centros de lenguas, la creación de un *label* de calidad en lenguas extranjeras, la aparición de la ingeniería lingüística, la creación del *Conseil en Langues*, la realización de un documento preliminar para las formaciones en lenguas de los GRETA en 1989 así como la firme voluntad de poner en marcha un sistema de validación de las competencias en lenguas de los adultos (SPRINGER, 2011).

- un comité directivo interministerial integrado por miembros de la DLC, de la DGES, de la *Inspection Générale* y del *Groupe Interacadémique Langues* (conocido por el acrónimo GIL⁸⁹) cuya función era definir las orientaciones del proyecto;
- un grupo de expertos (configurado por cuatro DAFCO⁹⁰ y cuatro profesores universitarios) cuya función era definir y animar los distintos grupos de trabajo;
- un grupo de profesionales encargados de la elaboración de escenarios (compuesto por cuatro especialistas procedentes de la enseñanza secundaria y otros cuatro procedentes de la enseñanza superior) cuya función era precisamente la elaboración de los distintos documentos de trabajo así como proponer distintas opciones y clarificar las problemáticas que se iban planteando.
- un grupo de consultores (dos *Inspecteurs Pédagogiques Régionaux*, dos profesores universitarios, el animador del GIL y un responsable del *Centre National d'Éducation à Distance*, más conocido por las siglas CNED) cuya función era seguir de cerca el trabajo de los expertos y de las personas encargadas de la elaboración de escenarios;
- una persona responsable de proyecto dependiente del *Ministère de l'Éducation Nationale*, cuya función era animar el dispositivo, hacer la promoción del DNCL, realizar la síntesis del trabajo que se iría presentando al comité directivo interministerial, así como llevar a cabo la gestión administrativa y financiera del dispositivo.

El DNCL contó, además, con la participación de numerosas empresas y organismos públicos⁹¹ que se asociaron de forma activa a todos los niveles del proyecto, desde la concepción y experimentación hasta la puesta en marcha del mismo. El número de personas físicas y jurídicas movilizadas para la creación de una certificación única en su género, así como el carácter relevante de las mismas dan cuenta fehaciente del interés suscitado en Francia en materia certificativa.

En enero de 1993⁹², una vez configurado el equipo técnico de creación del DNCL, íntegramente conformado por anglicistas, se dio inicio al laborioso trabajo de concepción.

⁸⁹ Constituido en 1988, el *Groupe Interacadémique de Langues* (conocido por el acrónimo GIL) es una red de desarrollo del aprendizaje de lenguas creado por el *Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* con el fin de coordinar y armonizar la oferta de formación en lenguas extranjeras de los GRETA.

⁹⁰ La DAFCO (*Délégation Académique à la Formation Continue*) es un servicio de los rectorados franceses encargado de la formación para adultos. En el argot pedagógico, al responsable de la DAFCO se le denomina el DAFCO. Así pues, en el caso que nos ocupa, en este proyecto intervinieron cuatro responsables.

⁹¹ De entre otros organismos que participaron en el proyecto, y a título indicativo, citaremos Allibert, Apacabar, Apt-Union, Caterpillar, CEA Grenoble, Compan, distintos *Conseils Généraux*, Dépolabo, las *Directions Départementales du travail et de l'emploi*, Ducros, Ergie, Groupe Fournier, Hélim, Hewlett-Packard, Hospitales, Hôtel Président, Kodak-Pathé, Lafarge, Pomagalski, distintas *Préfectures*, Redlant Plasterboard, Réponse, Sanofi, Sport Europe Distribution, etc. En otro orden de cosas, se llevó a cabo un estudio para determinar las actividades lingüísticas que se realizan en el ámbito empresarial; para ello, se tomó una muestra de 130 empresas informantes, a las que se les sometió una batería de doce cuestionarios por departamento (servicio post venta, máquetin, producción). Dicho estudio permitió la elaboración de un *référentiel des tâches communicatives en milieu de travail*, (marco referencial de las tareas comunicativas en el trabajo) repartido en cuatro rúbricas: la relación al otro, el tratamiento de la información, las directivas y la argumentación.

⁹² Cabe señalar que el GIL, junto a representantes de las *Grandes Écoles*, empezó a trabajar en noviembre de 1991 en un proyecto denominado LOVE (*Langues Orientées Vers l'Entreprise*), un escenario en lengua inglesa construido a partir de artículos de prensa y otros documentos mediante el cual el candidato debía mostrar su comprensión y su capacidad de expresión en lengua inglesa. El

Las primeras pruebas experimentales, realizadas en inglés, arrancaron en marzo de 1994, mediante una muestra total de 320 informantes repartidos en ocho *Académies*⁹³. Esta fase de experimentación permitió detectar una serie de desajustes (como fueron los desequilibrios constatados entre la parte escrita y la parte oral, entre la comprensión y la producción, entre los aspectos lingüísticos y los aspectos pragmáticos, así como el hecho de que a nivel evaluativo no se tomase en cuenta el entorno profesional) (BOURGUIGNON, 2007:12).

La finalidad del DNCL era responder de la manera más precisa posible a una necesidad cada vez más urgente en materia de certificación de competencias operacionales en lengua, tanto para los individuos como para las empresas que los contratan, debido a la progresiva apertura del mercado europeo, lo que aceleraba la movilidad profesional y geográfica del personal⁹⁴: “obtener una cualificación reconocida en lengua puede tener consecuencias importantes, como bagaje para una inserción en el mundo del trabajo o un cambio en la carrera profesional del individuo. Para la empresa que busque competencias, el DNCL presenta una seguridad, la de acreditar un nivel en una o varias lenguas en función del puesto que se ha de cubrir”⁹⁵. El DNCL tomó la forma de escenario -o estudios de caso del tipo *problem-solving*- (ISANI, 1994b), que implicaba la resolución de una macrotarea comunicativa (o “misión”) en el ámbito profesional, o próxima a la realidad profesional, para cuya realización el candidato debía realizar una serie de tareas facilitadoras (o microtareas comunicativas) relacionadas temáticamente entre ellas y que conflúan en una producción escrita final. La actuación del candidato permitiría al examinador evaluar⁹⁶ el dominio de la lengua de comunicación usual⁹⁷ (LCU) y de la lengua de comunicación para uso profesional (LCUP), así como las competencias lingüísticas e interculturales⁹⁸ (Figura 1).

LOVE perseguía dar una indicación precisa y clara del nivel del candidato, no ya con respecto a la lengua literaria sino con respecto a la lengua de comunicación profesional con la intención de que los responsables de RRHH supieran cuáles eran las capacidades reales de los recién diplomados y de los asalariados. (Fuente: *Les Echos*, 30 de marzo de 1993. Disponible en <<http://urlz.fr/1kCk>>).

⁹³ El *Ministère de l'Éducation Nationale* y el *Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche* establecen 35 circunscripciones administrativas a nivel nacional. Cada circunscripción recibe el nombre de *Académie*.

⁹⁴ El DNCL se dirigía a personal asalariado o en prácticas, personas en paro, estudiantes de las *Grandes Écoles* o público general. El perfil del candidato se modificó oficialmente el 17 de abril de 2002, pues se constató que era restrictivo (inicialmente se le exigía al candidato tener una experiencia profesional de tres años para poder presentarse a las pruebas). El DCL siguió evolucionando hasta quedar establecido por decreto ley 2010-469 de 7 de mayo de 2010; actualmente el perfil del candidato incluye asalariados, personas en paro, candidatos que han aprobado las oposiciones para la enseñanza pública (primaria y secundaria), personas que desean obtener la nacionalidad francesa así como cualquier particular interesado.

⁹⁵ « *Obtenir une qualification reconnue en langue peut avoir des conséquences importantes, comme bagage pour une insertion dans le monde du travail ou un changement de parcours professionnel de l'individu. Pour l'entreprise cherchant des compétences, le DNCL présente une sécurité, l'assurance d'un niveau dans une ou plusieurs langues en fonction du poste à pourvoir* ». Nota del servicio DLC B5 188 DG/NB 94-524 de 5 de abril de 1994. Traducción propia.

⁹⁶ La actuación del candidato no se reduce a su desempeño lingüístico sino a una manifestación de la competencia de comunicación en la acción. Se trata de evaluar un grado de operabilidad en la lengua a partir de una escala elaborada en relación con un nivel del MCERL (BOURGUIGNON, 2006:65).

⁹⁷ La lengua de comunicación usual (LCU) es la lengua utilizada en el ámbito de la vida cotidiana, el tiempo libre y el ocio, que podemos detallar en cinco categorías principales: las necesidades fisiológicas del hombre, el ocio, los desplazamientos, la actividad social fuera del tiempo del trabajo y la actividad cultural. La lengua de comunicación para uso profesional (LCUP) se caracteriza por el hecho de tratarse de una situación de comunicación relativa al entorno profesional del interlocutor; es subsidiaria de la LCU pero se distingue de ella en que los intercambios tienen lugar durante el tiempo de trabajo, en el puesto de trabajo, tanto dentro como fuera de la empresa. La LS puede tener dos

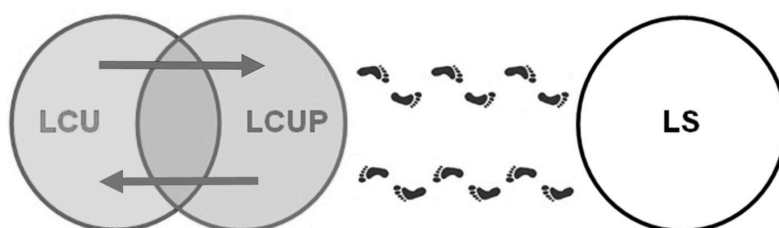


Figura 1. LCU, LCUP y Lengua de especialidad (LS)

Como el objetivo es analizar la actuación del candidato, el escenario es un medio vehicular que permite constatar si éste ha cumplido su misión, si ha sido capaz de llevar a cabo la tarea que se le ha encomendado, si el resultado es conforme a los objetivos previamente establecidos y, al mismo tiempo, permite verificar la corrección formal del candidato y su dominio lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico y léxico).

A partir de diciembre de 1995 se empezaron a examinar las candidaturas de los que serían centros oficiales de examen, y en marzo de 1996 se estableció la lista definitiva de centros habilitados en el territorio nacional. En octubre de 1996, tuvo lugar una reunión de trabajo que tenía por objeto la formación de futuros examinadores; desde entonces el DNCL pasó a denominarse DCL⁹⁹.

En noviembre de 1996 tuvo lugar la primera convocatoria oficial del DCL en lengua inglesa, pero el DCL no se limitaría solo al inglés. Para asegurar una coherencia holística en las distintas lenguas extranjeras, se redactó un referencial común interlenguas como paso previo ineludible a la redacción de los distintos referenciales lingüísticos especializados para cada idioma. Un equipo de germanistas ya venía trabajando desde abril de 1995 en una versión del DCL en alemán, lo que permitió que en abril de 1997 se propusiera la primera convocatoria oficial del DCL en dicho idioma. Un año más tarde, en 1998, gracias al trabajo llevado a cabo por un grupo de hispanistas franceses, vio la luz la primera convocatoria oficial del DCL en español¹⁰⁰.

2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

acepciones; la primera, “lengua de especialidad” (“lenguaje especializado” o “lenguaje específico”), que se focaliza en el objeto lengua en abstracto (por ejemplo, estudio etimológico o análisis léxico); la segunda, “lenguaje de especialización”, que se focaliza en el usuario y en la producción lingüística, que abarca los intercambios en lengua extranjera específicamente referidos a una rama profesional, a una profesión o incluso a un puesto de trabajo concreto) (ISANI, 1994a). En cualquier caso, ambas acepciones se refieren a los intercambios en lengua extranjera específicamente referidos a una rama profesional, a una profesión o incluso a un puesto de trabajo concreto: “las lenguas de especialidad son patrimonio de los especialistas que las emplean para poner en práctica la comunicación científica, tecnológica y profesional” (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2009). Así pues, la lengua de especialidad surge por y para nativos especialistas.

⁹⁸ Nota del servicio DLC B5 188 DG/NB 94-524 de 5 de abril de 1994.

⁹⁹ La palabra “*National*” en la denominación DNCL implicaría que el diploma sería colofón obligatorio de una formación avalada a nivel nacional que conduce a un título oficial, razón por la que se eliminó la letra N de la sigla, ya que el DCL no es el resultado de una formación universitaria (o profesional).

¹⁰⁰ Un año más tarde, en 1999, se propuso la primera convocatoria del DCL en italiano. En la actualidad, el DCL está abierto a trece lenguas: ocho lenguas extranjeras (alemán, árabe, chino, español, inglés, italiano, portugués y ruso), tres en lengua francesa (francés lengua extranjera, francés profesional y lengua de signos francesa) y dos lenguas regionales (bretón y occitano).

Como acabamos de indicar, los orígenes del DCL remontan a 1988; ocho años después, en 1996, aparece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en lo sucesivo MCERL). Este dato no debe pasar desapercibido al lector, pues no es en absoluto anodino; quisiéramos poner de relieve el carácter sumamente innovador del DCL.

Gracias al MCERL quedan perfiladas una serie de pautas cuyo objeto es la puesta en marcha de un aprendizaje contextualizado orientado hacia la acción, pues “considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCERL, 2001:29). El usuario ha de movilizar una serie de conocimientos lingüísticos de forma pertinente para comunicarse con otras personas en una situación dada con el propósito de realizar una tarea concreta de índole colectiva (CUENCA MONTESINO, 2013b). Así pues, mediante este enfoque orientado a la acción cobra fuerza el continuum existente entre saber, competencia y actuación.

Una de las implicaciones de la entrada en vigor del MCERL en la enseñanza de lenguas ha sido el puesto central otorgado a la evaluación como medio de regulación y de validación (BOURGUIGNON, 2011b:1); ello se debe al cambio operado en la evaluación misma: del paradigma del conocimiento de la lengua se pasa al paradigma de la competencia (entendida como aptitud para utilizar la lengua en situación, no como mera actividad lingüística de comunicación). Los términos evaluación y control aparecen asociados con bastante frecuencia, pero ambos remiten a realidades distintas, aunque no excluyentes entre sí. El control se sitúa en el paradigma del conocimiento y se lleva a cabo tomando como referencia un programa relativo al *objeto lengua*, concebido como sistema o código exterior a la persona que lo utiliza. Focaliza toda su atención en lo aprendido y se basa en el educto del candidato (plano lingüístico); el análisis de éste permite atribuirle al candidato una nota (modo cuantitativo) en función del número de errores constatados en los conocimientos (perspectiva negativa de la sanción). De esta manera, el conocimiento que el candidato tiene del sistema lingüístico permite prejuzgar su aptitud para utilizarla. La evaluación, en cambio, se sitúa en el paradigma de la competencia, ya que pone en el centro del dispositivo al *sujeto* en su aptitud para utilizar la lengua en situación, tomando por referencia no sólo la corrección formal (plano lingüístico), sino también la pragmática, es decir, la adecuación entre la lengua utilizada y su contexto de utilización, pertinencia de la información utilizada y eficacia del mensaje transmitido (perspectiva positiva de la actuación). El paradigma de la competencia se lleva a cabo mediante un referencial de objetivos operacionales a partir de la actuación del candidato y según una serie de criterios (indicadores de desempeño) (BOURGUIGNON, 2006:60-61); estos indicadores identificables de desempeño aparecen recogidos en una serie de descriptores de competencia que están en completa adecuación con los niveles de referencia del MCERL, lo que permite que el DCL acredite el nivel del MCERL obtenido por el candidato¹⁰¹ (Figura 2, página siguiente).

¹⁰¹ Ver nota 12.

Nivel del MCERL		Descriptor de competencia del DCL	
D C L	A1	El candidato es capaz de identificar algunas informaciones sencillas y usuales tanto forma oral como por escrito. En interacción oral, es capaz de formular preguntas y respuestas simples con la ayuda y cooperación constantes de su interlocutor o interlocutores, en tareas elementales del entorno profesional. La producción escrita u oral está constituida de expresiones y de palabras sencillas y estereotipadas.	
		F P **	1 2
A2	El candidato es capaz de identificar un conjunto de informaciones esenciales tanto por escrito como de forma oral (o en LSF*). Puede verificarlos y completarlos durante una interacción oral sencilla, aunque haya frecuentes pausas y/o dudas por parte del candidato. Es capaz de restituir de forma inteligible dichas informaciones esenciales, articulándolas de forma muy sencilla, tanto por escrito como de forma oral (o en LSF*).		
L E N G U A S	B1	B1.1	El candidato es capaz de seleccionar la información útil para realizar su misión. Su presentación lleva consigo un principio de organización, tanto por escrito como de forma oral (o en LSF*). Es capaz de participar en un intercambio de tipo informativo en un contexto previsible, utilizando una lengua sencilla.
		B1.2	El candidato es capaz de tratar la información pertinente para cumplir su misión. La presenta por escrita y de forma oral (o en LSF*) seleccionándolas y organizándolas para justificar su elección. Utiliza una lengua que no presenta obstáculos mayores para la comunicación.
	B2	El candidato da muestras de iniciativa y autonomía en el tratamiento del conjunto de la información y en su jerarquización. Participa activamente en un intercambio sin que le perturbe el imprevisto, expresándose en una lengua correcta y variada.	
	C1	El candidato es capaz de gestionar un conjunto de información en toda su complejidad y explotarla en una argumentación formal. Participa de forma eficaz en un intercambio, gestionando el imprevisto y los contra argumentos con facilidad y espontaneidad, con una lengua variada y matizada.	

* LSF: Lengua de Signos Francesa. Para los candidatos al DCL LSF, no hay oral. La comprensión, la expresión y la interacción se hacen en Lengua de Signos Francesa.

** FP: Francés Profesional de primer nivel

Figura 2. Tabla descriptiva de los niveles del DCL (Fuente: página web¹⁰² del DCL)

3. EL DCL COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN

El uso generalizado de certificaciones lingüísticas consideradas como limitativas (por estar vinculadas a la informática) o inadecuadas (por tener un contenido académico abusivo) genera cada vez más sentimiento de insatisfacción entre los usuarios directos (como personal asalariado o aprendices procedentes de la formación profesional) y usuarios indirectos (responsables de formación u organismos que requieren formación lingüística para su personal), ya que dichas certificaciones suelen excluir dimensiones tales como la comunicación, las competencias profesionales o la relación hacia el interlocutor (BOURGUIGNON, 2007:11).

El DCL es un diploma profesional que tiene validez ilimitada; se trata de una herramienta de evaluación que permite evaluar de forma positiva la competencia en lengua del candidato, es decir, la aptitud del candidato para utilizar la lengua en situación (con referencia al grado de operacionalidad en el cumplimiento de una tarea); el tema del escenario de examen pone al candidato en una situación profesional lo más próxima a la realidad; de ahí que el escenario sea realista. Permite certificar el grado de competencia y de dominio de la lengua para una comunicación operativa:

Se entiende por competencia de comunicación la aptitud que tiene una persona para movilizar de forma pertinente conocimientos lingüísticos con vistas a comunicar con otras personas en una situación dada teniendo por objetivo la realización de una acción concreta. En el DCL, dicho acto holístico de

¹⁰² Ver nota 2.

comunicación es el que se será evaluado en el marco de una acción (misión) que el candidato debe llevar a cabo (BOURGUIGNON, 2007: 29)

La eficacia y la calidad de la actuación del candidato son, por tanto, dos criterios que se tendrán en cuenta durante la evaluación.

Como hemos señalado más arriba, el DCL toma en consideración dos dimensiones, la dimensión lingüística (competencia lingüística) y la dimensión sociocultural (competencia pragmática y competencia sociolingüística¹⁰³); el éxito del acto de habla depende no sólo de la formulación gramaticalmente correcta de la intención enunciativa, sino también de las relaciones sociales entre los interlocutores y su aptitud para respetar las normas convencionales y/o institucionales y su aptitud para apreciar de forma conveniente las presuposiciones y expectativas de su interlocutor¹⁰⁴.

El marco teórico de reflexión que acuñó el DCL adquirió el nombre el *enfoque comunicacional* (comunicación al servicio de la acción); desde dicho enfoque emerge el escenario de aprendizaje-acción que, en el caso del DCL, adquiriría la forma de plataforma de evaluación. Como ya apuntáramos para el caso del DNCL, el candidato se ve confrontado en el examen a una macro tarea comunicativa (o misión) en la que deberá poner en marcha todos sus conocimientos de forma estratégica para poder realizar un conjunto de acciones finalizadas dentro de un contexto determinado y con un objetivo claramente definido. Dicha macro tarea consiste en hacer una propuesta con respecto al objetivo que aparece claramente identificado en la situación inicial del escenario y teniendo en cuenta las restricciones que aparecerán en el mismo para poder tomar una decisión. El candidato deberá llevar a cabo una serie de micro tareas (o tareas facilitadoras) que se apoyan en las cinco actividades lingüísticas de comunicación (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita e interacción oral) para poder realizar la macro tarea; señalemos que las actividades lingüísticas de recepción están al servicio de las de producción, pues en ellas encontrará el candidato la información necesaria para realizar la misión que se le ha encomendado. Por esta razón, las micro tareas son significativas en la medida en que tienen por objetivo la consecución de la misión; orientan, por tanto, la lectura y la escucha. El éxito de la misión dependerá, pues, de lo que sea capaz de hacer el candidato con la información que se ha ido apropiando.

3.1. Estructura de las pruebas de examen

El examen tiene una duración total de 2.30 horas y consta de cinco fases (figura 3). Al inicio de la prueba, nada más verificar su identidad, se le entrega al candidato dos cuadernillos: un primer cuadernillo (denominado *dossier documentaire*) en el que aparece la misión que se le encomienda acompañada de una serie de documentos. La misión se encuentra recogida en forma de correo destinado al candidato y en el que se deja constancia del contexto global, es decir, el papel que se le asigna, su estatus profesional, el objetivo que se persigue, los medios de los que dispone, las condiciones de realización y el resultado final esperado (ver figura 4); por lo tanto, gracias a la misión el candidato toma conciencia de que ha de hacer una elección y que deberá presentársela a un interlocutor. El hecho de hacer una elección implica tomar una decisión e ineluctablemente renunciar otras posibilidades; de ahí que el *dossier documentaire* proponga un abanico limitado de posibilidades (dos o tres a lo sumo) para que el candidato pueda llevar a cabo una elección. Asimismo se le entrega al candidato un cuadernillo de respuestas (denominado *dossier de travail du candidat*) configurado por una serie de parrillas en las que el candidato irá completando toda la

¹⁰³ En una evaluación orientada hacia la perspectiva accional, estas competencias son indisociables en la medida en que la eficacia en la realización de la acción solo puede ser evaluada en contexto a partir de los parámetros de la situación (BOURGUIGNON, 2007: 32).

¹⁰⁴ Sibille Bolton, en BOURGUIGNON, (2007: 31). Traducción propia.

información que se solicita a partir de los documentos que se encuentran en el *dossier documentaire* así como en los documentos sonoros que aparecen en un CD-ROM (acompañado de un reproductor) o en un archivo mp3 (en un ordenador), puestos a disposición del candidato para una escucha individual con cascos y que podrá escuchar cuantas veces quiera en el límite del tiempo impartido.

El candidato dispone de 1.30 horas para recopilar la información que se le solicita tanto de los documentos escritos (fase 1) como de los sonoros (fase 2); la información que el candidato debe recoger tiene por objetivo darle una serie de pistas que le permitan hacer una elección. Por tanto, el candidato va completando la información solicitada en las parrillas del *dossier de travail du candidat*, seleccionando y jerarquizando la información pertinente que le permitirán llevar a cabo la misión encomendada. De esta manera, el candidato se verá confrontado forzosamente a una disyuntiva; tendrá que elegir entre dos o tres propuestas y argumentar su elección.

A continuación, dispone de veinte minutos para preparar la exposición en la que detallará la elección que ha hecho e incluso preparar con anticipación preguntas que le pudiese hacer el examinador / interlocutor. Una vez que empieza la presentación oral (fase 3), el candidato toma la palabra durante unos minutos; se presentará a su interlocutor (adoptando obviamente el papel que se le ha impuesto en el escenario) y pasará a argumentar el porqué de su elección; en un momento dado, el examinador / interlocutor le presenta al candidato una información nueva con el objetivo de que reconsidere la elección que tomó en un principio (fase 4). Llegado a este punto, el candidato deberá obtener el máximo número de detalles por parte del examinador / interlocutor para poder tomar una decisión definitiva y negociada con él. Una vez finalizada la fase oral, el candidato vuelve a la sala de trabajo y dispone de un total de cuarenta minutos para redactar una producción escrita, respetando el formato que se le exige en la situación planteada en el escenario (fase 5).







FASES	ACTIVIDADES		🕒
Fase 1		Consultar documentos escritos	1h30 incluidos unos 20 minutos para preparar el oral
Fase 2		Consultar documentos sonoros	
Preparación de la entrevista oral		Tomar notas para el oral	
Fase 3		Presentar y proponer su elección	20 minutos
Fase 4		Charlar y preguntar	
Fase 5		Redactar una carta	40 minutos

Figura 3. Estructura de las pruebas de examen

A título de ejemplo, vamos a presentar algunos elementos clave del escenario propuesto el día 29 de noviembre de 2013 que permiten dar cuenta de la estructura y funcionamiento del DCL. En la figura 4 aparece recogida la misión encomendada al candidato en dicho escenario.



**ONIC – Organización Nacional Indígena Colombiana
Carrera 11 N° 93 – 12 – Bogotá. Colombia.**

Bogotá, 29 de noviembre de 2013

Estimado(a) compañero(a):

La Embajada de Francia en Colombia ha puesto en marcha a principios de año un proyecto piloto cuyo objetivo es implementar un plan de desarrollo local de un pueblo indígena colombiano. Por esta razón, el pasado octubre se abrió una convocatoria pública mediante la cual la Embajada de Francia en Colombia se compromete a financiar un proyecto empresarial sostenible de una pyme francesa que persiga el desarrollo del pueblo Zenú.

En la convocatoria adjunta encontrará los detalles sobre los requisitos que deben cumplir las pyme que deseen participar así como los criterios de selección que se deben tener en cuenta.

P. DUDOGNON, responsable del Servicio Económico de la Embajada de Francia, se encargó de la recepción de las candidaturas y ha confiado a la ONIC la selección de la pyme. Por ello, me ha instado en persona a que le remita en la mayor brevedad posible el proyecto seleccionado. Si bien yo mismo me he estado ocupando en la última semana del proceso de selección, un contratiempo me obliga, por motivos profesionales, a estar ausente los próximos días, razón por la cual le agradecería que continuase usted con el proceso de selección y escogiera el que, a su juicio, es el proyecto idóneo de entre los dos que le someto aquí adjuntos.

Le agradecería que me llamara por teléfono a lo largo de la mañana para hacerme participe del proyecto que haya seleccionado; a continuación usted mismo le enviará directamente a P. DUDOGNON en mi nombre un informe escrito en el que le explique y argumente su elección.

Agradeciéndole su ayuda e implicación, reciba un cordial saludo,

L. ARIAS
Consejero Mayor de la ONIC

Figura 4. Ejemplo de misión

A continuación se le precisa en francés al candidato la finalidad de su tarea:

- En las fases 3 y 4 deberá llamar por teléfono L. ARIAS. En primer lugar deberá presentarse y exponerle el motivo de la llamada; acto seguido le hará participe de su propuesta así como de las razones que la motivan. En un momento dado de la llamada, L. ARIAS le transmitirá al candidato una información nueva; el candidato dialogará entonces con L. ARIAS sobre la pertinencia de la propuesta inicial teniendo en cuenta la información que le acaba de proporcionar.

- En la fase 5 redactará una respuesta argumentada en forma de carta entre 30 y 50 líneas a la atención de P. DUDOGNON.

Asimismo se precisan los medios disponibles para que el candidato pueda llevar a cabo la misión:

- En la fase 1 consultará una serie de documentos escritos.
- En la fase 2 escuchará dos grabaciones: una entrevista a R. LARRONDA ASTI (representante de la WFTO para Latinoamérica) y una entrevista a J. OSPINA (artesano Zenu)

En el *dossier documentaire*¹⁰⁵ el candidato encontrará un total de seis documentos (la convocatoria pública; tres mapas geopolíticos; un texto con información relativa a los indígenas Zenú; un texto con información relativa a la Organización Nacional de Indígenas de Colombia; dos informes con información referente a dos pymes francesas, Guanalab y Melumbia). En una de las parrillas del *dossier de travail du candidat*¹⁰⁶ se le pide al candidato que, para cada pyme, complete información sobre el producto que comercializa, la cuantía de la financiación, el uso de dicha financiación en infraestructuras y, por último, cómo se beneficiarán los indígenas Zenú con la actividad empresarial de cada pyme. Una vez completado el *dossier de travail du candidat*, el candidato dispone de 20 minutos para preparar la siguiente fase.

En la fase 3 el candidato llamará por teléfono a L. ARIAS y le expondrá el que, en su opinión, es el proyecto idóneo (Guanalab o Melumbia). Tras cuatro o cinco minutos de expresión oral el examinador / interlocutor inicia la fase 4; en función de los elementos expuestos por el candidato durante la fase 3, el examinador / interlocutor le presentará al candidato alguna de las informaciones que aparecen en la figura 5 con la intención de ver cómo gestiona información nueva e imprevista y evaluar cómo argumenta y contraargumenta distintas opciones.

PROYECTO MELUMBIA	PROYECTO GUANALAB
INFRAESTRUCTURAS	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ ¿No le parece que esta empresa podría beneficiarse de las infraestructuras ya existentes en el departamento de Sucre, como pueda ser el material para la obtención de agua aportado por numerosas ONG? ▶ Algunas cooperativas facilitan el préstamo de material agrícola. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ ¿Qué opina del cultivo de la Guanábana? Es demasiado delicado, hay muchos riesgos. ▶ ¿No le parece que esta empresa podría beneficiarse de infraestructuras ya existentes en departamentos colindantes y en los que la plantación de la guanábana es una realidad?
FINANCIACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ La financiación solicitada por esta empresa podría ser modificada a la baja, ¿no le parece? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ La financiación solicitada por esta empresa podría ser modificada a la baja, ¿no le parece?
BENEFICIOS PARA LOS ZENÚS	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ En comparación con Guanalab, el número de indígenas que se pueden beneficiar con la acción empresarial de Melumbia es mucho menor, y esto es un dato importante a tener en cuenta, ¿no le parece? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ En comparación con Melumbia, Guanalab sólo se focaliza en ciertos asentamientos, los idóneos para el cultivo de la Guanábana, y a los que exclusivamente va a beneficiar, ¿no cree?
PRODUCTO COMERCIALIZADO	
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Con respecto al producto comercializado, no hay que perder de vista las propiedades terapéuticas de la Guanábana, ¿no le parece? 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Con respecto al producto comercializado, no hay que perder de vista que el <i>sombrero vueltiao</i> es una tradición arraigada que va desapareciendo y que representa la principal fuente de ingresos para los Zenús, ¿no le parece?

Figura 5. Ejemplo de información nueva aportada por el examinador / interlocutor al candidato en fase 4

¹⁰⁵ Disponible en <<http://urlz.fr/1rli>>

¹⁰⁶ Disponible en <<http://urlz.fr/1rld>>

Una vez finalizada la fase 4, y en función de lo que convengan ambos interlocutores en su interacción, el candidato redactará una respuesta argumentada en forma de carta.

En la figura 6 aparece recogido el desempeño del candidato por nivel para cada una de las actividades lingüísticas de comunicación.

La actuación oral y escrita del candidato será analizada desde un punto de vista lingüístico y pragmático a partir de una serie de parrillas analíticas y holísticas criterios; cada criterio aparece declinado en cinco niveles en función del desempeño observado. Así pues, para la dimensión pragmática se evaluará la calidad de la actuación del candidato (organización en el respecto de la misión), la manera con la que solicita información para encontrar información complementaria, la interacción con el interlocutor / examinador así como la adaptación al entorno (respeto del papel asignado y reglas culturales). Con respecto a la dimensión lingüística se evaluarán aspectos fonológicos, léxicos y morfosintácticos.

	A2	B1-1	B1-2	B2	C1
Comprensión escrita y oral	Identificación de algunos elementos factuales sencillos.	Comprensión de la mayoría de los elementos explícitos que marcan.	Recogida de información múltiple procedente de distintas fuentes.	Percepción de lo implícito.	Interpretación de los matices y de los registros.
Producción escrita y oral	Reproducción inteligible de los elementos identificados.	Restitución en un formato sencillo de los elementos que se han comprendido.	Reorganización y reestructuración personales de los elementos que se retienen.	Presentación eficaz de la información pertinente en un discurso estructurado con justificación del punto de vista adoptado.	Argumentación eficaz. Formulación clara y precisa de ideas complejas. Discurso fluido y adaptado.
Interacción	Preguntas y respuestas sencillas dirigidas a un interlocutor comprensivo que conduce el intercambio.	Participación limitada a elementos identificados y gracias a la cooperación del interlocutor.	Alguna iniciativa en los intercambios que permiten asumir un papel de interlocutor activo.	Intervenciones pertinentes y eficaces. Se toman en cuenta las intervenciones del interlocutor.	Papel de interlocutor que se asume plenamente. Contribución equilibrada en el intercambio, lo que permite el debate, la negociación, la controversia.

Figura 6. Desempeño del candidato por nivel en las distintas actividades lingüísticas de comunicación

En la figura 7 aparece recogido un perfil holístico de la competencia comunicativa del candidato en función de su actuación y referido a un nivel de competencia del MCERL.

A2	El candidato muestra que puede cumplir mínimamente la misión que se le ha encomendado en el escenario de examen, restituyendo la información básica de forma escrita y oral. Puede presentarla utilizando la lengua de manera elemental, sabe hacer preguntas sencillas así como responder a un cuestionario de datos previsibles. Transmisión inteligible en situaciones de comunicación perfectamente previsibles.
B1-1	El candidato muestra las competencias requeridas para obtener el nivel 1. También muestra estar en condiciones de clasificar información útil para la realización de la misión que se le ha encomendado. Su presentación incluye un principio de organización tanto en la parte escrita como en la oral; es capaz de participar en un intercambio comunicativo de tipo informativo en un contexto previsible, utilizando para ello una lengua sencilla. Transmisión de un conjunto de elementos de información relacionados con situaciones de comunicación previsibles.
B1-2	El candidato es capaz de tratar la información pertinente para cumplir adecuadamente la misión que se le ha encomendado. Presenta dicha información seleccionándola y organizándola para justificar su decisión final tanto en la parte escrita como en la oral. Utiliza una lengua que no representa un obstáculo mayor para la comunicación. Autonomía parcial en situaciones que son aún previsibles.
B2	El candidato da muestras de poseer cualidades de iniciativa y de autonomía en el tratamiento del conjunto de la información y en la jerarquización de ésta. Participa activamente en un intercambio comunicativo sin dejarse perturbar por lo imprevisto, expresándose con una lengua correcta y variada. Adaptación a situaciones de comunicación no previsibles.
C1	El candidato es capaz de tratar una masa de información en toda su complejidad así como explotarla en una argumentación formal. Participa de forma eficaz, con soltura y espontaneidad, en un intercambio comunicativo, haciéndoles frente a lo imprevisto y a los contra argumentos, con una lengua variada y matizada. Negociación eficaz.

Figura 7. Perfil holístico de la competencia comunicativa del candidato en función de su actuación

El DCL incluye un sistema de ponderación global entre la parrilla pragmática y la parrilla lingüística (figura 8). Efectivamente, un candidato puede carecer de elementos lingüísticos suficientes para poder comunicarse de forma conveniente, pero ello no es óbice para que pueda desenvolverse perfectamente desde un punto de vista pragmático; de ahí que en los niveles iniciales cobre más importancia la parte pragmática que la parte lingüística.

	Pragmática	Lingüística
A2	100%	
B1 - 1	75%	30%
B1 - 2	50%	50%
B2	45%	55%
C1	40%	60%

Figura 8. Ponderación entre pragmática y lingüística

Los temas que han sido seleccionados para la elaboración de los escenarios DCL (figura 9) están íntimamente relacionados con el mundo empresarial, de tal manera que la competencia sociocultural está en estrecha unión con las relaciones profesionales. De ahí que el registro de lengua utilizado por el candidato sea un criterio importante de la evaluación pragmática. En la página web del DCL se pueden consultar ejemplos de escenarios en todas las lenguas, listados y actualizados para cada convocatoria.

El medio ambiente	Centro peatonal en Frankfurt Problema medioambiental en Roma Vertedero público de Bens y contaminación Desarrollo de coches eléctricos Calefacción solar
La empresa	Reconversión profesional Integración del teletrabajo Traslados por motivos profesionales Contratación de personal
El turismo	Diversificación de actividades turísticas Definición de un producto para un tour operador Creación de un centro de vacaciones en Manises
Carácter humanitario	Compromiso de una empresa en el ámbito humanitario Inundaciones en Venezuela y medidas humanitarias
Acontecimientos puntuales	Salón internacional del vino y promoción de Galicia Organización de un año sabático para un grupo de estudiantes Apagón eléctrico de septiembre de 2003 en Italia
Otros ámbitos	Programación televisiva y elección de un reality show Anuncio publicitario para la seguridad aérea

Figura 9. Ejemplos de temas abordados en los escenarios del DCL

El tribunal de examen lo configuran examinadores de la lengua meta específicamente habilitados por el *Ministère de l'Éducation Nationale*, así como por profesores universitarios y personal del cuerpo nacional de inspectores. En otro orden de cosas, una comisión técnica nacional garantiza la validez, fiabilidad y factibilidad de cada uno de los escenarios DCL propuestos en cada convocatoria; a este respecto hemos de señalar que en inglés se proponen seis convocatorias anuales mientras que para el resto de los idiomas solo se proponen una o dos, todas ellas publicadas en el Boletín Oficial del Estado galo (*Journal Officiel*).

4. CONCLUSIONES

El DCL es una herramienta de evaluación innovadora que propone un escenario realista para evaluar la actuación del candidato. En efecto, el DCL propone un escenario de evaluación verosímil, es decir, lo más cercano posible a la realidad profesional de cada candidato. Aquí nos encontramos con dos de los límites del DCL como medio de evaluación: la heterogeneidad profesional y la elaboración de escenarios reales.

Un sistema ideal de evaluación en contexto profesional permitiría proponerle a cada candidato un escenario real dentro del amplio abanico de posibilidades que presenta el mundo laboral y que correspondiese precisamente a la realidad profesional concreta en la que cada candidato se encuentra inmerso. Esta labor es extraordinariamente complicada, ya que el número de escenarios que deberían producirse y los ámbitos profesionales que deberían abarcarse serían ingentes. Asimismo, dicha labor es muy compleja debido a las dificultades que encuentran los especialistas e investigadores del mundo universitario para acceder al mundo empresarial con la intención de, por ejemplo, actualizar el marco referencial de las tareas comunicativas en el trabajo, identificar nuevas competencias, analizar el discurso en contexto profesional, elaborar corpus lingüísticos, etc. Se trata de una situación que lamentamos, pues no facilita el progreso científico en este sentido. Si queremos solventar los desajustes entre lo descriptivo y lo prescriptivo, son ineludibles las sinergias entre mundo universitario y mundo empresarial. Esto permitiría dotar a los profesionales de mejores medios en función de las necesidades que van surgiendo y que se

han ido identificando. Asimismo, dichas sinergias permitirían reforzar la validez, la fiabilidad y la factibilidad del DCL como sistema de evaluación innovador.

No cabe duda de que la mejor manera de evaluar el nivel de competencia en lengua del candidato en contexto profesional sería llevar a cabo una especie de auditoría externa en su propio lugar de trabajo: el evaluador asumiría el papel de auditor y se desplazaría hasta el centro donde trabaja el candidato para realizar in situ un minucioso seguimiento de aquél en su desempeño profesional, lo que permitiría certificar su verdadero nivel de competencia en lengua; en este hipotético caso sería necesario un número ingente de evaluadores. Asimismo habría que cuestionarse la formación, especialización, capacitación y disponibilidad de todos los evaluadores así como el impacto económico derivado de todo ello. En otro orden de cosas, aunque la validez del DCL es ilimitada, no hemos de pasar por alto la tendencia actual en el mundo empresarial a verificar con cierta frecuencia las competencias lingüísticas de los asalariados (aproximadamente cada tres años). Este aspecto debería abrir nuevas vías de reflexión sobre el papel que podría tener el DCL en cuanto estructura que permitiera el seguimiento de la competencia en lengua del asalariado a lo largo de su carrera profesional. En función de los resultados obtenidos por los asalariados, las empresas podrían identificar con mayor precisión las necesidades de formación lingüística de sus trabajadores, facilitándose con ello el aprendizaje a lo largo de toda la vida del asalariado.

Como apuntáramos en la introducción del presente artículo, nos hallamos inmersos en un mundo cada vez más informatizado, automatizado, interconectado e interdependiente; es decir, nos encontramos ante un nuevo ecosistema mediático. El mundo del trabajo no es ajeno a dicha evolución; los perfiles profesionales que se requieren hoy son muy diferentes de los solicitados apenas hace unos años. Dichos perfiles profesionales no sólo han ido evolucionando sino que incluso vienen acompañados de otros nuevos; de ahí que vayan surgiendo competencias nuevas.

Algunos estudios ponen en evidencia las competencias clave que, en lo sucesivo, deben tenerse en cuenta en el ámbito profesional. Quisiéramos destacar en el presente artículo las siguientes: la inteligencia social; la inteligencia emocional; el pensamiento adaptativo; el pensamiento computacional; las competencias interculturales; la alfabetización multimodal; la transdisciplinariedad; la colaboración virtual; la competencia informacional y la competencia ética. Por esta razón, los futuros escenarios del DCL deberían ir evolucionando para dar cabida a la evaluación de dichas competencias con la loable intención de satisfacer una demanda social evidente y acuciante.

Terminaremos señalando que la movilidad geográfica de los ciudadanos y la tendencia a la internacionalización de las empresas son una realidad cotidiana. Los equipos de trabajo son cada vez más multiculturales y plurilingües; la mediación lingüística y el uso de varias lenguas extranjeras en los equipos de trabajo de una misma empresa es un hecho consumado. Ya no se trata de dominar una lengua extranjera sino varias a la vez. Por ello, el DCL debería dar un paso más allá en la elaboración de escenarios; no sería completamente algo ilusorio la elaboración de un escenario único que diese cuenta del nivel de competencia multilingüe en contexto profesional del candidato, evaluándose así su versatilidad. En este sentido, y yendo más allá en la reflexión, sería imaginable un escenario único que permitiese poner en acción a varios candidatos a la vez en un contexto profesional multilingüe. Pero para ello, hacen falta medios económicos, técnicos y humanos así como rigor científico, voluntad política y mucha audacia.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BOURGUIGNON C. (2011). *L'évaluation de la compétence en langue et le CECRL*. CNDP. En línea: <http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_eval_competence_langue_2011.pdf> (consulta 30 de septiembre de 2014).
- BOURGUIGNON C., DELAHAYE P., PUREN C., (dir.) (2007). *Évaluer dans une perspective actionnelle. L'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre: Éditions Delbopur, 165 p.
- BOURGUIGNON C. (2006). « L'apprentissage des langues par l'action », pp. 49-78 in : LIONS-OLIVIERI M.L., LINA P. (eds.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Éditions Maison des Langues, 303 p.
- CONSEJO DE EUROPA (2000). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa, División de políticas lingüísticas. 196 p. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (consulta 30 de septiembre de 2014).
- CUENCA MONTESINO, J. M. (2013a). "El mánager de mañana y su formación en español de los negocios: algo más que instrucción lingüística". En: *Actas del II Encuentro Internacional de profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas*. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2013/06_cuenca.pdf> (consulta 6 de enero de 2015).
- CUENCA MONTESINO, J. M. (2013b). "Evaluación de la actuación, perspectiva comunicacional y español para uso profesional: el Diplôme de compétence en Langue", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, nº 13 (número especial - Actas de Congreso)*. En línea: <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/evaluacion-de-la-actuacion-perspectiva-comunicacional-y-español-para-uso-profesional>> (consulta 30 de septiembre de 2014).
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009). "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 ASELE*. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0041.pdf> (consulta 30 de septiembre de 2014).
- ISANI, S., HÉRINO, M., (1994a). « La notion de scénario comme outil d'évaluation de la compétence en langue ». En línea: <<http://asp.revues.org/4241>> (consulta 30 de septiembre de 2014).
- ISANI, S., HÉRINO, M., (1994b). « Quel(s) domaine(s) langagier(s) pour l'évaluation d'une compétence en langue ? Réflexion dans le cadre du D(N)CL ». En línea: <<http://asp.revues.org/4111>> (consulta 30 de septiembre de 2014).
- MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2003). *Le diplôme de compétence en langue. Présentation et référentiels*. CNDP. En línea: <<http://webcndp.cndp.fr/archivage/valid/54410/54410-7696-7676.pdf>> (consulta 30 de septiembre de 2014).
- SPRINGER, C. (2011). « Retour sur le Diplôme de Compétence en langue (DCL) 1989/92 ». En línea: <<http://springcloogle.blogspot.fr/2013/01/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>> (consulta 30 de septiembre de 2014).

XII ENCUESTO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

Beatriz GRANDA: “Descripción del examen y avances en el proceso de desarrollo del CELA (Certificado de Español como Lengua Adicional)”

Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México
bgranda@unam.mx

Resumen: El *Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA)* es un examen de dominio del español que se aplica desde el año 2007 en las sedes del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Mide tres niveles de español: *Independiente (B1)*, *Avanzado (B2)* y *Competente (C1)*. En el año 2012, se hizo una adaptación del examen para ser aplicado en línea. En este artículo se describen las características de esta nueva versión y se hace referencia a su proceso de diseño, elaboración y aplicación con base en procedimientos estandarizados que garantizan su validez y confiabilidad.

Palabras clave: certificación, dominio del español, validez, confiabilidad.

Résumé : Le *Certificat d'Espagnol Langue Additionnelle (CELA)* est un examen sanctionnant la maîtrise de l'espagnol, utilisé depuis 2007 dans les différents sièges du Centre d'Enseignement pour Étrangers (CEPE) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Il mesure trois niveaux d'espagnol : *Indépendant (B1)*, *Avancé (B2)* et *Compétent (C1)*. Au cours de l'année 2012, une adaptation de l'examen a été faite en vue de son application on line. Les caractéristiques de cette nouvelle approche sont décrites dans cet article, où l'on aborde aussi le processus de conception, d'élaboration et de mise en pratique de la nouvelle version, sur la base de procédures standardisées garantissant sa validité et sa fiabilité.

Mots-clés : certification, maîtrise de l'espagnol, validité, fiabilité.

1. INTRODUCCIÓN

La expansión del español en el mundo nos enfrenta al reto de reforzar los recursos que nos permitan su difusión y su enseñanza; específicamente, en el campo de la evaluación y certificación del español como lengua extranjera, académicos del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM, conscientes de la creciente movilidad estudiantil en el mundo, así como de la necesidad de crear instrumentos de evaluación con estándares de calidad y referencias comunes, que permitan sistematizar los reconocimientos oficiales de competencias en la lengua, han creado diversos exámenes e instrumentos de evaluación.

En esta presentación me referiré al *Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA)*, que mide tres niveles de dominio de la lengua: *Independiente (B1)*, *Avanzado (B2)* y *Competente (C1)* y en los avances de su desarrollo, a partir de su adaptación para ser aplicado en línea y de la revisión de su proceso de construcción con base en procedimientos que buscan dotar al instrumento de validez y confiabilidad. Para su revisión se tomaron en

cuenta los lineamientos presentados en el documento de “Autoevaluación” del Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE)¹⁰⁷

2. ANTECEDENTES

El CELA se crea en el año 2002, como parte de un convenio con la Universidad de Salamanca, en el que se buscaba dar respuesta, por parte de ambas instituciones, a la gran demanda de certificados y diplomas de dominio del español con reconocimiento internacional, y estándares comunes. El Centro de Enseñanza para Extranjeros creó el *Certificado de Español como lengua Adicional (CELA)*, con tres niveles: *Básico*, *Intermedio* y *Avanzado*, que corresponden a los niveles A2, B2 y C2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)* (CONSEJO DE EUROPA, 2002).

La estructura de este examen correspondía a la del *Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)*, elaborado por la Universidad de Salamanca; la homologación de criterios para determinar los contenidos de los distintos niveles evaluados se hizo con la revisión de los programas de estudio de ambas instituciones; revisión que mostró muchas coincidencias, con excepción de algunas formas del español que respondían a usos particulares del español de España o de México. Sin embargo estas diferencias no afectaban las características de la actuación lingüística de cada uno de los niveles. Este convenio tuvo vigencia de un año.

En el año 2007 se hizo una modificación del nivel de cada uno de los exámenes, que respondió a las necesidades de los usuarios del instrumento de nuestro contexto mexicano. En esta nueva versión, se adoptaron los niveles B1, B2 y C1 del *MCER*. Estos son los tres niveles que actualmente mide el CELA. Se crearon, en principio, para ser aplicados en nuestras sedes y se aplican generalmente en Ciudad Universitaria, Taxco y Polanco, y en menor medida en las sedes de Chicago, Canadá, Los Ángeles, San Antonio y Seattle. Desde el año 2003 hasta el año 2012 se aplicaron en papel. Se hizo una nueva adaptación para su aplicación de manera computarizada y se comenzó a aplicar con esta versión en nuestras sedes en el año 2013.

3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL INSTRUMENTO

La primera fase de desarrollo del CELA involucró la planeación de las diferentes tareas implicadas en la elaboración del instrumento, específicamente las actividades necesarias y los recursos disponibles, lo cual permitió tomar decisiones sobre la viabilidad de llevar a cabo los procedimientos adecuados que garantizaran la validez y confiabilidad del examen. Posteriormente se integró el grupo de académicos expertos, con conocimientos en el objeto de medida, que conformó el equipo¹⁰⁸ encargado del diseño científico del examen, el cual definió los siguientes aspectos:

¹⁰⁷El SICELE es un organismo conformado por instituciones de enseñanza superior de países de habla hispana, cuyo objetivo principal es verificar el cumplimiento de estándares internacionales en los procedimientos que se emplean para la elaboración y aplicación de exámenes de español como lengua extranjera.

¹⁰⁸ El equipo académico que coordinó el diseño de los tres niveles del examen CELA está constituido por:

Nivel *Independiente (B1)*: Dra. Beatriz Granda

Nivel *Avanzado (B2)*: Mtra. Eva Campos

Nivel *Competente (C1)*: Mtra. Patricia Martínez

- Identificación de las características de la población a la cual se dirige.
- Determinación del propósito del examen.
- Determinación de la variedad de lengua que evalúa.
- Definición del objeto de medida y del perfil de referencia (definición teórica, definición operacional y determinación de los componentes del perfil).
- Determinación de la estructura del examen y del tipo de pruebas.
- Elaboración de las Tablas de Especificaciones (niveles y alcances cognoscitivos de los reactivos y lineamientos estandarizados para su elaboración).

2.1. Perfil del candidato

Está dirigido a candidatos mayores de 18 años, de cualquier sexo, nacionalidad y lengua materna que estén interesados en conocer su nivel de dominio del español. Su propósito es diagnosticar el grado de idoneidad en el conocimiento y uso de la lengua del candidato para desempeñar tareas de índole personal, pública, académica y laboral.

Puesto que el CELA mide los conocimientos del español que un individuo posee en un momento dado, independientemente del modo como los haya adquirido, no está vinculado con ningún currículo específico.

2.2. Propósito del examen

El CELA evalúa tres niveles de dominio del español: *Independiente (B1)*, *Avanzado (B2)* y *Competente (C1)*. Su propósito es diagnosticar el grado de idoneidad en el conocimiento y uso de la lengua española para desempeñar tareas de índole personal, pública, académica y laboral.

El nivel *Independiente (B1)* acredita la competencia comunicativa suficiente para interactuar socialmente en situaciones relacionadas con la vida cotidiana y para comunicar actividades habituales, experiencias personales, planes, opiniones, deseos y necesidades.

El nivel *Avanzado (B2)* acredita la competencia comunicativa suficiente para expresarse de modo claro y detallado sobre una amplia gama de temas, en circunstancias normales de comunicación, que no requieran un uso especializado de la lengua.

El nivel *Competente (C1)* acredita la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse sin dificultad en situaciones que requieran un uso preciso y matizado de la lengua, y un conocimiento de los hábitos culturales que se manifiestan a través de ella.

2.3. Lengua que evalúa

Se utiliza la variedad mexicana del español en todos los ejercicios en los que el postulante tiene que seleccionar una forma lingüística para completar secuencias gramaticales. La misma variedad se utiliza para las instrucciones del examen. Los textos de entrada para la evaluación de la comprensión de lectura y comprensión auditiva pueden incluir textos tomados de programas de radio o televisión, conferencias, periódicos, libros y/o revistas con diferentes variedades del español.

2.4. Definición del objeto de medida

Para la definición del objeto de medida del CELA se parte del concepto de competencia comunicativa, que pone énfasis en el uso de la lengua e incluye, además de la competencia

lingüística (aspectos formales de la lengua), las competencias sociolingüística y pragmática; es decir, todas las competencias que le permiten a un hablante comunicarse de manera adecuada y eficiente en diferentes contextos socioculturales.

La competencia comunicativa puede ser concebida como una macrocompetencia divisible en subcomponentes o subcompetencias, cuyo número varía de acuerdo con diversos autores que han analizado su naturaleza y características. El *MCER*, con base en los modelos de Canale y Swain (1980), Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996), distingue tres componentes que conforman la macrocompetencia comunicativa: lingüísticos (la lengua como sistema: fonología, morfosintaxis, léxico), sociolingüístico (condiciones socioculturales del uso de la lengua) y pragmático (el uso funcional de los recursos lingüísticos, la identificación de tipos y formas de textos); por tratarse de “competencias”, éstas están conformadas por la “suma de conocimientos, destrezas y características individuales que le permiten a una persona realizar acciones” (*MCER*, 2002: 9).

El CELA está elaborado tomando como referencia los estándares de desempeño y las escalas descriptivas de los niveles de actuación lingüística del *MCER*.

2.5. Estructura del examen y tipo de pruebas

El examen está conformado por cinco secciones. La duración y porcentaje asignados a cada una de ellas son los siguientes:

Figura 1 : Estructura del examen

CELA B1 (USUARIO INDEPENDIENTE)			
Sección	Número de reactivos y tareas	Tiempo	Porcentaje
Comprensión Auditiva	20	20 min.	15%
Comprensión de Lectura	20	40 min.	15%
Competencia Lingüística	40	20 min.	20%
Expresión e Interacción Escrita	Descripción Narración	60 min.	25%
Expresión e Interacción Oral	Entrevista Exposición de un tema Preguntas para ampliar el tema de exposición	15 min.	25%
TOTAL	80	2 h. 35 min.	100%

Las primeras tres secciones corresponden a pruebas de respuesta cerrada (opción múltiple), conforman el 50% del examen y se califican de manera automatizada; las dos últimas secciones son pruebas de discurso abierto, constituye el 50% del examen, y su revisión y calificación se llevan a cabo por evaluadores capacitados para realizar esta tarea.

La primera sección corresponde a la *Comprensión Auditiva (CA)*. El candidato dispone de un total de veinte minutos para contestar los veinte reactivos de toda la sección.

La prueba consta de varios textos auditivos, entre los que puede haber diálogos breves, diálogos largos y monólogos. La extensión de los textos varía de acuerdo con el nivel evaluado (B1, B2 o C1).

El candidato tiene la opción de escuchar dos veces cada texto auditivo. Las preguntas son de opción múltiple y el número de opciones varía de acuerdo con el nivel evaluado: 3

opciones para el CELA nivel *Independiente (B1)* y cuatro opciones para los niveles *Avanzado (B2)* y *Competente (C1)*.

La segunda sección corresponde a la *Comprensión de Lectura (CL)*. En esta sección el candidato dispone de un total de cuarenta minutos para contestar toda la sección. Es responsabilidad del candidato distribuir el tiempo para responder las veinte preguntas que conforman esta sección.

La prueba consta de tres o cuatro textos; el tipo de texto y la extensión dependen del nivel evaluado (B1, B2 y C1). La extensión varía entre 350 y 700 palabras. Los textos pueden ser literarios, informativos, periodísticos, de divulgación y de opinión, pertenecientes al ámbito público, personal o profesional; pueden ser auténticos o adaptados de revistas, libros y periódicos, y son temas de interés general, dentro de los ámbitos personal, público y académico. El tipo de pregunta es de opción múltiple de tres opciones (nivel B1) o cuatro (niveles B2 y C1).

En la tercera sección de *Competencia Lingüística* se evalúa la capacidad del postulante para construir secuencias gramaticales, aplicando las reglas del sistema lingüístico del español, en contextos de uso de la lengua. El candidato dispone de veinte a veinticinco minutos para responder los cuarenta (nivel B1) o cincuenta reactivos (niveles B2 y C1) de esta sección.

La cuarta sección corresponde a la *Expresión e Interacción Escrita (EIE)*. En esta sección el candidato ejecuta dos tareas que varían de acuerdo con el nivel evaluado (B1, B2 y C1), y tiene sesenta minutos para llevarla a cabo.

Las tareas pueden ser algunas de las siguientes: redactar una descripción con base en imágenes o en instrucciones sobre algún tema relacionado con las pruebas de las secciones de *comprensión de lectura (CL)* o *comprensión auditiva (CA)* (Nivel B1); redactar una carta o mensaje de correo electrónico con base en temas establecidos (B1, B2 y C1); redactar un texto argumentativo en donde se manifieste su opinión respecto a un tema establecido, asociado a algunos de los textos de las secciones de CA o CL (B2 y C1).

La extensión de los textos varía, de acuerdo al tipo de texto solicitado y al nivel evaluado, entre 100 y 300 palabras.

La quinta y última sección corresponde a la *Expresión e Interacción Oral (EIO)*. En esta sección, el candidato ejecuta tres tareas. La primera tarea es común a los tres niveles evaluados (B1, B2 y C1) y consiste en una entrevista, cuyas preguntas varían de acuerdo con el nivel. Se ofrece una guía para el evaluador con preguntas para cada uno de los niveles. La segunda y tercera tareas varían de acuerdo con el nivel evaluado y puede ser: una descripción (B1) o una narración (B2) con apoyo gráfico, una exposición sobre un tema establecido (B1) o un debate (C1), entre otras. Para evaluar las tareas de esta sección se cuenta con rúbricas analíticas para cada una de las tareas de los tres niveles.

Se adoptó un esquema de integración temática de las habilidades evaluadas ya que los temas incluidos en algunas de las tareas de las secciones de habilidades productivas (EIE y EIO) toman como referencia textos leídos o escuchados en las secciones previas de habilidades receptivas (CL y CA).

Las tareas correspondientes a las secciones EIE y EIO son semicontroladas y se evalúan, al menos por dos evaluadores, con base en rúbricas analíticas, en las cuales se describen los criterios que se tomarán en cuenta. Las rúbricas varían de acuerdo con el tipo de texto que se le solicita al candidato y con el nivel evaluado.

Una vez definidas las características generales del instrumento y la estructura del examen, se procedió a diseñar las tablas de especificaciones.

2.6. Tablas de especificaciones

El propósito de las tablas de especificaciones es definir operacionalmente el objeto de medida. Para su elaboración se tomaron como base dos documentos: el ya mencionado *MCER* y el documento electrónico denominado *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CONSEJO DE EUROPA, 2009).

Después de un proceso de sistematización de la amplia información que se desprende de los descriptores del *MCER*, relacionados con los diversos aspectos del uso de la lengua que se tienen en cuenta para la definición de los niveles de actuación lingüística del hablante, se definieron los contenidos y las operaciones consustanciales a cada uno de los niveles evaluados (B1, B2 y C1).

Las especificaciones para las pruebas de respuesta cerrada (opción múltiple) que corresponden a las secciones de *Comprensión de Lectura (CL)*, *Comprensión Auditiva (CA)* y *Competencia Lingüística* se conformaron, básicamente, con los elementos que se enuncian a continuación.

En los textos de la sección de *CL*, se especifica el nivel de actuación del hablante y atributos referidos al texto base: fuente, tipo de texto, extensión (en número de palabras), temática y dificultad. También se especifica el tipo de preguntas, operaciones consustanciales y ponderación de las mismas, como por ejemplo: preguntas de tipo general (identificación de la idea general del texto, de ideas principales y secundarias, reconocimiento de la organización del texto), de detalle (contenido relevante en el texto), de vocabulario (sinónimos, antónimos y significado de frases, modismos y expresiones idiomáticas, metáforas y otras figuras retóricas), de referentes textuales (deícticos y pronombres) y de inferencia (abstracción de información implícita, tonos, actitudes, estados de ánimo, lugares y relación de los hablantes).

En la sección de *CA*, las especificaciones son similares a las mencionadas para la *CL*. Se especifica el nivel de actuación del hablante y atributos relativos al guión y a la grabación: fuente, tipo de discurso, tipo de intercambio, extensión (en minutos), temática y dificultad y el tipo de preguntas, operaciones consustanciales y ponderación de las mismas. El número de reactivos y de operaciones asociadas a las preguntas de la sección, con las especificidades de esta habilidad. Las preguntas son de tipo general (identificar el tema, identificar información específica y explícita), de reconocimiento (función y propósito del texto) y de inferencia (vocabulario implícito, tonos, actitudes, estados de ánimo, lugares y relación de los hablantes).

Para las dos secciones de habilidades receptivas se especifica el nivel taxonómico de cada una de las operaciones relacionadas con las preguntas de comprensión, es decir que cada pregunta corresponde a una operación de cada uno de los tres niveles taxonómicos: identificación, comprensión y aplicación; estos últimos adaptados de la Taxonomía de Bloom (ANDERSON L. y D. KRATHWOHL, 2001). También se especifica el número de reactivos de la sección.

Las especificaciones para la sección de *Competencia Lingüística* incluyen básicamente el tipo de texto base y las formas lingüísticas asociadas a su función comunicativa que el

postulante tiene que usar para completar secuencias textuales. Se especifica el número de reactivos que corresponde a cada forma lingüística.

Para las pruebas de *EIE* y *EIO* se especifican el número y tipo de tareas, las consignas, el tiempo estimado para la realización de las tareas y los criterios de evaluación en forma de escalas analíticas para cada una de las tareas. Las escalas analíticas incluyen información sobre los criterios usados para evaluar aspectos cualitativos y cuantitativos.

Para la *EIO* se consideran criterios como: pronunciación y acento (claridad y comprensibilidad), vocabulario (variedad y adecuación del léxico), morfología (precisión morfológica), complejidad sintáctica (característica de la estructura oracional), coherencia y cohesión (claridad y jerarquía y conexión de las ideas) e interacción (adecuación al interlocutor, toma de turnos, etc.), entre otros.

Los criterios tomados en cuenta para las escalas de la sección de *EIO* son: vocabulario (adecuación y precisión), morfología (adecuación morfológica) complejidad sintáctica (número y característica de la estructuras oracionales), coherencia y cohesión (macroestructura textual y uso de elementos de cohesión del texto) y adecuación (registro y tono), entre otros.

Al finalizar la etapa del diseño del examen, con la definición del tipo de pruebas, la estructura del instrumento y las especificaciones para cada una de sus secciones, se procedió a la conformación de dos grupos de especialistas externos que validaron tanto el constructo del examen como la precisión y claridad de las especificaciones.

3. ELABORACIÓN Y PRUEBAS PILOTO DEL INSTRUMENTO

Para la elaboración de las primeras versiones del examen que serían sometidas a pruebas piloto se siguieron los siguientes procedimientos.

3.1. Talleres para la elaboración de reactivos

Se llevaron a cabo talleres para la elaboración de reactivos de las pruebas de respuesta cerrada, cuyo propósito fue coordinar la elaboración de reactivos de acuerdo con los lineamientos establecidos y con las tablas de especificaciones. Se elaboró, así mismo una guía de procedimientos para la elaboración de los mismos.

3.2. Banco de reactivos

Se conformó un *Sistema Base de Reactivos (SBR)*¹⁰⁹ que permitió seguir procedimientos de calidad para la elaboración, revisión de reactivos y ensamble de versiones para pruebas pilotos.

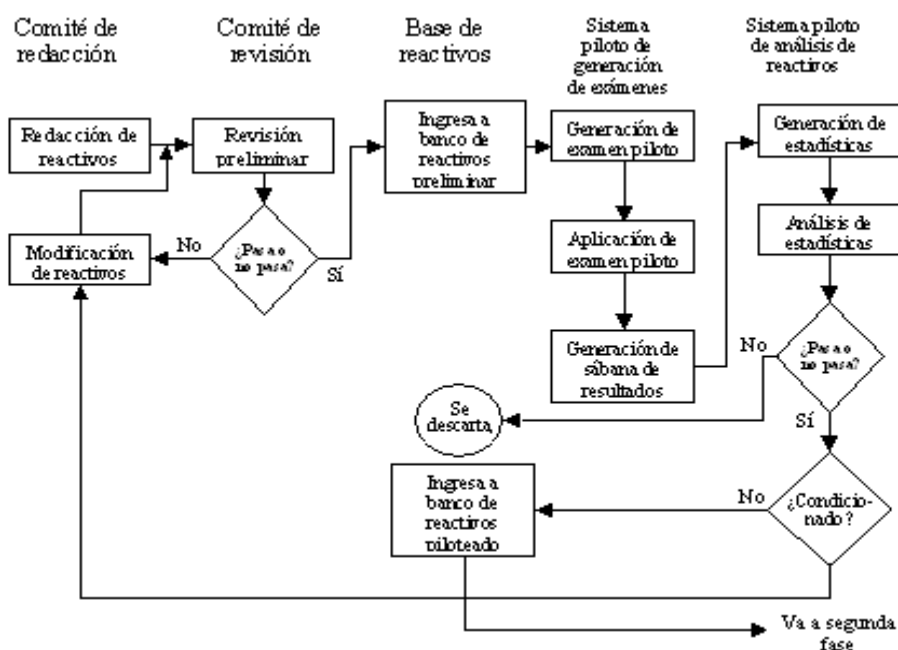
Un banco de reactivos o ítems constituye en sí una “metodología de trabajo para el desarrollo, confección y calificación de pruebas de examen siguiendo patrones de calidad reconocidos y aceptados internacionalmente”, como establecen los principios del SICELE. “Es una manera de almacenar ítems de forma organizada, permitiendo elegir aquellos que coincidan con las especificaciones exactas de un examen concreto fácil y rápidamente”

¹⁰⁹ El Diseño del *SBR* se hizo a través de un convenio entre el CEPE y la DGSCA (Dirección General de Servicios de Cómputo Académico) en el año 2007.

(ALTE, 2006:60). Un banco de esta naturaleza tiene la ventaja de que permite almacenar materiales que se pueden utilizar en la generación de diversos exámenes, no sólo de uno concreto.

De manera general, la estructura y funcionamiento de un banco de ítems obedece al siguiente esquema:

Figura 2 : Funcionamiento Banco de Reactivos



El funcionamiento de la primera fase es el siguiente:

3.2.1. Creación de reactivos

Los creadores de reactivos, identificados por una clave de acceso, ingresan los reactivos asociados a los textos base, de acuerdo con las especificaciones para las diferentes secciones del examen. El creador procede a la inserción de los reactivos siguiendo una lógica de navegación que el mismo sistema va guiando, dependiendo de los campos seleccionados previamente. El creador de reactivos selecciona el examen en el cual se ingresaran los ítems (*CELA Independiente, Avanzado o Competente*), la habilidad y el recurso (texto auditivo o de lectura al que van ligados), así como la operación que mide, descrita en la tabla de especificaciones de la sección correspondiente, la cual se despliega en la pantalla en un documento pdf.

Una vez ingresado el reactivo, con base en las especificaciones correspondientes éste genera una homoclave que lo identifica. La homoclave constituye el recurso fundamental con el que se identifica cada uno de los reactivos para su recuperación. La homoclave contiene información correspondiente al Examen, Sección, Tipo de Texto, Nivel de desempeño, Variedad de la lengua y un número consecutivo. Esta homoclave permite darle seguimiento al reactivo ya que a partir del momento en que ingresa a la base preliminar, va dejando su traza; es decir, cada una de las modificaciones que sufre es registrada junto con el perfil del usuario que las realizó.

3.2.2. Revisión y publicación de los reactivos depositados por parte del comité correspondiente

Si el reactivo no pasa la revisión preliminar, se le regresa al autor con observaciones para que éste lo modifique; si el reactivo solamente requiere de modificaciones menores (mecanográficas, precisiones léxicas, etc.), el mismo comité revisor las realiza y el reactivo ingresa al banco preliminar; el sistema tiene la capacidad de auditar y modificar aspectos de formato (tipo de letra, uso de negritas, subrayado, etc.). Una vez que el reactivo se publica, por parte del comité revisor, éste ingresa a la base preliminar. A partir de este momento, los comités de redacción y de revisión solamente tendrán privilegios de lectura; la única persona que tiene privilegios de modificación es el superadministrador.

3.3. Talleres para la formación de evaluadores de las pruebas de producción

Se llevaron a cabo talleres para la formación de evaluadores para las pruebas de discurso abierto correspondientes a las secciones de *EIE* y *EIO*. Estos talleres se realizan de manera periódica para la integración de nuevos evaluadores y se llevan a cabo siguiendo procedimientos establecidos por los estándares de calidad para la elaboración, revisión y aplicación de los criterios de evaluación que conforman las rúbricas.

3.4. Validación del instrumento en pruebas piloto del examen

El proceso de validación de las pruebas piloto se llevó a cabo de acuerdo con el siguiente procedimiento:

3.4.1. Validación de reactivos

Con los reactivos revisados, validados por los comités correspondientes y publicados, se conforman los exámenes que se probarán a diferentes poblaciones representativas.

El *SBR* arroja índices de los reactivos de los exámenes piloto de acuerdo con el enfoque psicométrico de la teoría clásica de la evaluación: dificultad¹¹⁰, discriminación u homogeneidad¹¹¹ y análisis de los distractores¹¹². El sistema valida estos índices mediante un código de colores, semejante a un semáforo.

3.4.2 Validación de las pruebas de producción

¹¹⁰ En términos generales, el índice de dificultad nos permite asegurarnos “de que los materiales de la prueba están en el nivel adecuado de dificultad para los candidatos”. Este índice se expresa como la proporción de respuestas correctas al ítem. El nivel adecuado para la prueba está en el punto medio del espectro de dificultad, aunque puede fijarse un margen aceptable de la facilidad del ítem entre 0,33 y 0,67 (ALTE, 2006: 49).

¹¹¹ El índice de discriminación u homogeneidad (IH) es “la información estadística que tiene que ver con la capacidad del ítem para discriminar entre los candidatos más flojos y los mejor preparados. Un mayor número de candidatos que obtienen altas puntuaciones finales debería acertar la respuesta a un ítem dado que de aquellos que tienen una puntuación final baja. Un índice de discriminación de +1 significa que todos los “buenos” candidatos están acertando este ítem y que todos los candidatos “malos” están fallándolo. Un índice de discriminación de -1 significa que todos los “buenos” estudiantes están fallando este ítem y que todos los candidatos “malos” están acertándolo”. Aquellos ítems que tienen un índice de discriminación de 0,3 o más se consideran normalmente idóneos (ALTE, 2006: 51).

¹¹² Este tipo de análisis estadístico de ítems de elección múltiple nos dirá si los distractores están funcionando o no adecuadamente, es decir, si cada uno de ellos es lo bastante plausible como para atraer las respuestas de algunos candidatos, aunque los distractores no deben acercarse tanto a la respuesta correcta, que se dé el caso de que haya más candidatos que escojan este distractor en lugar de la clave (respuesta correcta) (ALTE, 2006: 52).

Para la validación de las pruebas de producción se hacen pruebas piloto de estas secciones del examen, y se conforman diferentes grupos de evaluadores para verificar o corregir los criterios de las escalas de calificación, a partir de su aplicación en textos escritos u orales de las distintas tareas del examen.

Durante las pruebas piloto, los calificadores se monitorizan con el fin de estimar la consistencia de sus calificaciones.

3.5. Calificación y comunicación de los resultados

Los exámenes piloto fueron calificados y se definió la manera en que se darán a conocer los resultados. La calificación del CELA es numérica y se agrupa en bandas (88 a 100 puntos; 75 a 87.5 puntos; menos 75), las cuales tienen, cada una, una descripción detallada del nivel de dominio alcanzado para cada una de las habilidades evaluadas en la prueba.

4. APLICACIÓN DEL EXAMEN

Después de probar y validar los reactivos de las secciones de opción múltiple y las tareas y rúbricas de las secciones de producción de discursos en los exámenes piloto, se generan versiones de exámenes tipo que son enviadas al sistema de administración de exámenes.

Posteriormente se conformó la interfaz de aplicación del examen y la organización técnica y logística necesaria para la aplicación del examen en nuestras sedes de México, Estados Unidos y Canadá.

En este momento nos encontramos en la fase de inicio (desde el año 2013) de la aplicación de la nueva versión computarizada del examen. Los mismos procedimientos expuestos para el diseño, elaboración y pilotaje del examen, que se encuentran documentados en cada una de sus fases, se aplican a las de los exámenes tipo. A partir de muestras amplias de su aplicación, los reactivos serán analizados utilizando el enfoque psicométrico de la Teoría de respuesta a los ítems (TRI)¹¹³, a partir de la cual su índice de dificultad estará expresado en una sola escala de medida. El rendimiento de un candidato se podrá expresar en términos de su ubicación en esta escala, la cual define tanto la dificultad del ítem como la capacidad de la persona.

Actualmente hemos iniciado la selección de centros externos a la UNAM que han solicitado aplicar los exámenes y ya contamos con una guía de requisitos para ser centro aplicador y de procedimientos para la gestión de los procesos de administración del examen.

¹¹³ Tanto la Teoría Clásica de los Test como la Teoría de respuesta a los Ítems (TRI) son funciones matemáticas que pretenden explicar y predecir las respuestas de los candidatos que se someten a un test. Ambas tienen como objetivo calcular el error generado en la medición de ciertas variables de naturaleza psicológica. “Existen, sin embargo, tres diferencias esenciales entre ambos modelos. Primera, la unidad de análisis en el modelo clásico es el test (X es la puntuación observada en el test), en tanto la unidad de análisis en la TRI es el ítem. Segunda, la TRI incorpora al modelo términos que describen las características de los ítems. Es decir, que las repuestas de los examinados a los ítems van a estar explicadas, no sólo por su nivel de habilidad, sino también por las características psicométricas de los ítems. (Muñiz, J. et al, 2005).

5. CONCLUSIONES

En este artículo se describieron las características y los procedimientos para el diseño, elaboración y aplicación del *Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA) Niveles Independiente (B1), Avanzado (B2) y Competente (C1)*, instrumento que evalúa el nivel de dominio de la competencia comunicativa del español del candidato para desempeñarse en tareas de índole personal, pública, académica y laboral.

El sistema evaluativo del CELA aspira a ser reconocido y certificado por el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE), organismo que tiene como objetivo armonizar criterios para la certificación de pruebas y sistemas de evaluación del español como lengua extranjera y asegurar la calidad, transparencia y coherencia de los certificados a él adheridos.

El examen CELA representa un esfuerzo de la institución para contribuir a la difusión y valoración de la variedad mexicana del español dentro de país y en diversos ámbitos en que se requiere esta variedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALTE. COUNCIL OF EUROPE. LANGUAGE POLICY DIVISION (2011). *Manual for Language Test Development and Examining*. Strasbourg: Council of Europe. En línea: <<https://sites.google.com/site/mltdees/>>. Directrices de ALTE para los creadores de reactivos (consulta 31 de mayo de 2014). J.R. Parrondo (Trad.) Madrid: Instituto Cervantes.
- ALDERSON, J. CH., CLAPHAM, C. Y WALL, D. (1998). *Exámenes de idiomas; elaboración y evaluación*. Madrid: CUP.
- BACKHOFF, E., SÁNCHEZ, A., PEÓN, M., MONROY, L., Y TANAMACHI, M. (2006). "Diseño y desarrollo de los exámenes de la calidad y el logro educativo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE, Vol. 11, N° 029, pp. 617-638.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. & PALMER, A. S (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BORDÓN, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco/Libros.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- COUNCIL OF EUROPE. LANGUAGE POLICY DIVISION (2009). *Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe. En línea: <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manuel1_EN.asp#Manual> (consulta 9 de enero de 2010).
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC. Grupo Anaya. Instituto Cervantes. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> (consulta 9 de enero de 2010).
- MUÑIZ, J., FIDALGO, A. M., CUETO, E., MARTÍNEZ, R. Y MORENO, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS (2006). *Science Competences for Tomorrow's World*. Volume 2. Paris: OCDE. En línea:

<<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/programmeinternationalpourlesuividesacquisdeselevespisa/pisa2006results.htm>> (consulta 4 de febrero de 2015).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, Unidad de planeación y evaluación de políticas educativas, Dirección general de acreditación, incorporación y revalidación. *Certificación Nacional de Nivel de Idioma*. En línea: <<http://www.cenni.sep.gob.mx/>> (consulta 20 de septiembre de 2013).

SISTEMA INTERNACIONAL DE CERTIFICACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. *Estándares de Calidad*. En línea: <<https://sites.google.com/a/sicele.org/sicele/politica-de-calidad/estandares-sicele>>.

XII ENCUESTO INTERNACIONAL DEL GÉRES

Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad

« El español y el mundo del trabajo »

Del 19 al 21 de junio de 2014

Escuela Nacional de Ingenieros de Metz

Francia

Carlos MELÉNDEZ QUERO: “La evaluación certificativa externa en ELE en el ámbito francófono (con referencia especial a los nuevos DELE del Instituto Cervantes)”Université de Lorraine & CNRS, UMR 7118 ATILF
(Equipo *Didactique des Langues et Sociolinguistique*)carlos.melendez@univ-lorraine.fr

Resumen: Este trabajo se interesa por las certificaciones externas que permiten la evaluación del español como lengua extranjera y, en particular, por los diplomas del Instituto Cervantes. En primer lugar, analizamos los resultados de un cuestionario realizado a profesores y a estudiantes de ELE en Francia con objeto de disponer de informaciones sobre su conocimiento de los exámenes certificativos en español. Seguidamente, partiendo de nuestra experiencia profesional en el ámbito de las certificaciones de ELE, estudiamos la renovación de los DELE y, en especial, la de los niveles B1 y B2 del Marco común europeo. Además de explicar las actualizaciones más significativas de los nuevos formatos de examen, recurrimos a algunos criterios –*impacto*, fiabilidad, validez y autenticidad– para evaluar esta certificación lingüística.

Palabras clave: certificaciones, ELE, Instituto Cervantes, evaluación, criterios.

Résumé : Ce travail s'intéresse aux certifications externes qui permettent l'évaluation de l'espagnol langue étrangère, en portant une attention particulière aux diplômes de l'Institut Cervantès. En premier lieu, nous analysons les résultats d'un questionnaire effectué auprès des enseignants et étudiants d'ELE en France afin de disposer des renseignements concernant leur connaissance des examens certificatifs en espagnol. Puis, en partant de notre expérience professionnelle dans le domaine des certifications en ELE, nous étudions le renouvellement des DELE et, en particulier, celui des niveaux B1 et B2 du Cadre commun européen. Nous expliquerons les actualisations les plus significatives des nouveaux formats d'examen, et nous nous servirons de quelques critères – *impact*, fiabilité, validité et authenticité– pour évaluer cette certification linguistique.

Mots-clés : certifications, ELE, Institut Cervantès, évaluation, critères.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo ahonda en el análisis de las certificaciones externas que permiten acreditar un dominio de competencia en ELE en el ámbito francófono. En primer lugar, ofrecemos los resultados de una investigación efectuada a estudiantes y a profesionales de la enseñanza del español en Francia con objeto de estudiar las informaciones más relevantes de que disponen en relación con los diplomas, certificados y exámenes existentes para la evaluación del español como lengua extranjera en la actualidad. Tras explicar los motivos que justifican nuestro estudio y la metodología de recogida de datos, presentamos y analizamos los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en nuestra investigación. Además de descubrir el grado de conocimiento o desconocimiento por parte de los informantes sobre las certificaciones lingüísticas en español presentes en el mercado francés y sus impresiones al respecto, profundizamos en el interés académico y profesional que otorgan a una evaluación certificativa oficial en lengua extranjera. Igualmente, estudiamos los criterios que los profesores y estudiantes de español en el dominio

francófono consideran prioritarios para escoger una certificación, así como el momento que consideran más adecuado para pasar estos exámenes, y analizamos su opinión sobre las posibilidades de preparación a un examen de estas características, destacando las ventajas e inconvenientes de las formaciones orientadas a la obtención de una certificación externa.

Tras analizar las respuestas en relación a las certificaciones de español, en la segunda parte del trabajo abordamos esta problemática centrandó nuestra atención en la reciente renovación de los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE) del Instituto Cervantes y, en particular, la relativa a los niveles B1 y B2. Más allá de poner a disposición de profesionales y de futuros candidatos las modificaciones más significativas relativas a los nuevos exámenes del Cervantes y a la factibilidad de estos diplomas, revisamos críticamente estos diplomas recurriendo a algunos criterios (impacto, fiabilidad, validez, autenticidad) que permiten evaluar la utilidad de toda certificación lingüística (BACHMAN y PALMER, 1996: 17-42). Basándonos en nuestra formación como examinador de los nuevos diplomas del Cervantes, analizaremos los principios seguidos en la acreditación de los evaluadores de estos diplomas internacionales, destacando los aspectos que, a nuestro juicio, permiten asegurar unos criterios de fiabilidad y calidad de estas pruebas. Veremos, asimismo, cómo estos diplomas se apoyan en los descriptores del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (CONSEJO DE EUROPA, 2002), y estudiaremos su adecuación para la evaluación del español en el ámbito profesional.

2. LA OPINIÓN DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DE FRANCIA SOBRE LAS CERTIFICACIONES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

2.1. Justificación del estudio

En un tiempo marcado por la “irresistible ascension de l'évaluation institutionnelle” (HUVER y SPRINGER, 2011: 205), los exámenes certficativos externos en lengua extranjera, realizados por instituciones independientes de la inscripción académica de los estudiantes, permiten evaluar las competencias en LE de los candidatos con respecto a una serie de descriptores previamente establecidos. La elaboración del *Marco común europeo* (cf. COUNCIL OF EUROPE, 2001 para la versión inglesa; CONSEIL OF EUROPE, 2001 para la versión francesa), además de fomentar el desarrollo de sistemas curriculares y programas de aprendizaje de lenguas extranjeras entre los países europeos, ha permitido establecer una base común para concebir sistemas de evaluación y certificación del dominio de una lengua extranjera con transparencia y coherencia¹¹⁴, los cuales favorecen la comparación y el reconocimiento de los resultados obtenidos por los candidatos¹¹⁵.

Partiendo de esta idea, el reciente estudio de MELÉNDEZ QUERO (2012a: 42-62) ofrece una comparación entre varias certificaciones oficiales de ELE existentes en el mercado francés: las organizadas por instituciones de Francia, como el Certificado *de Competencias en Lenguas de la Enseñanza Superior* (CLES), el *Diploma de Competencias en Lenguas* (DCL) y el *Diploma de Competencia en Lengua Extranjera Profesional* (DCLEP), la versión española del test BULATS (*Business Language Testing Service*) y, finalmente, el *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), cuyo desarrollo y administración encomienda el Ministerio Español de Educación y Ciencia al Instituto Cervantes, estudiado en su versión

¹¹⁴ Sobre la tendencia progresiva a la transparencia de las instituciones educativas mediante el aumento de marcos de referencia uniformes, véase PARRONDO (2004: 967-982).

¹¹⁵ Cf. GOULLIER (2007: 13), para quien la finalidad principal del MCER es “favoriser la transparence et la comparabilité des dispositifs d'apprentissage ou d'enseignement des langues et des qualifications souhaitées ou obtenues”.

previa a la actualización de 2013. Dicho trabajo analiza una serie de criterios o parámetros que permiten la evaluación de estos exámenes¹¹⁶, con la idea de ofrecer informaciones útiles que puedan servir a profesores y estudiantes de español a tomar una decisión sobre la certificación que mejor se ajuste a sus preferencias y necesidades.

A diferencia de dicho estudio, en esta investigación buscamos una nueva perspectiva, tomando como punto de partida las impresiones de las personas susceptibles de ser concernidas por estas certificaciones en el ámbito francófono (estudiantes y profesionales de la enseñanza de ELE), mediante la respuesta a un cuestionario, que tiene por objeto obtener una mejor comprensión del conocimiento actual de estos exámenes y de las expectativas que tienen los profesores y los posibles destinatarios de estos exámenes (los aprendientes de ELE).

2.2. Metodología de recogida de datos

2.2.1. Población objeto de estudio: sujetos participantes

Para recolectar datos atinentes al conocimiento de las certificaciones de ELE entre profesores y estudiantes de español en Francia, hemos llevado a cabo un trabajo de investigación en el que han participado 185 individuos: de una parte, 134 estudiantes de enseñanza superior y, de otra parte, 31 profesores de español como lengua extranjera, todos ellos trabajando en el ámbito francófono¹¹⁷ (cf. anexo 3).

Partiendo de nuestra experiencia como maestro de conferencias en la Universidad de Lorena, hemos buscado una muestra representativa de estudiantes de ELE procedentes de diferentes especialidades, con un nivel de estudios superior a la secundaria. En primer lugar, especialistas de español inscritos en 2013-2014 en la licenciatura *Lenguas, Literaturas y Civilizaciones Extranjeras* (LLCE) en Nancy (han respondido al cuestionario 49 personas: 22 L1, 15 L2 y 12 L3). Asimismo, estudiantes de máster de la *Escuela Superior del Profesorado y de la Educación* (ESPÉ) de la Academia de Nancy-Metz que preparan una oposición para ser maestros de infantil y primaria (47 informantes: 26 M1 y 21 M2). Por otra parte, nos hemos interesado por estudiantes del sector LANSAD, concretamente, los inscritos en licenciatura y máster de *Métodos informáticos aplicados a la gestión de empresas* (MIAGE) de la Universidad de Lorena que cursan estudios en Nancy (35 respuestas: 16 L3 y 19 M1). Finalmente, hemos recogido la opinión de 23 estudiantes de *Clases Preparatorias a las Grandes Escuelas* (CPGE), especialidad comercio, economía, opción científica (ECS), de primer y segundo año (16 y 7 informantes) del lycée Henri Poincaré de Nancy.

En cuanto a los profesores de español que han accedido a responder al cuestionario, la muestra se ha repartido casi al cincuenta por ciento entre profesores de secundaria (51.61% de los docentes, de los cuales una cuarta parte trabajan en *collège* y los otros en *lycée*) y el resto en niveles de enseñanza superior (48.39% de la muestra); dentro de estos últimos, el 46.66% son profesores de LLCE y el resto se reparten en otras especialidades: MIAGE, ESPÉ, LEA, Minas, Clases Preparatorias a las Grandes Escuelas e Instituto Cervantes.

¹¹⁶ Para la definición de las nociones *certificación, certificado, diploma o test*, véase TAILLEFER (2007: 136). Cf., asimismo, BACHMAN (1990: 22) para un análisis del término *evaluación*.

¹¹⁷ Quede aquí constancia de mi agradecimiento a todos los estudiantes y profesores de ELE que han aceptado responder al cuestionario planteado, y en especial, a los profesores Sofie Box-Rubio, Claude Normand, Carlota Piedehierro e Yves Macchi por haberme ayudado en la difusión de los cuestionarios entre docentes de español. Agradezco también a Maya Desmarais su colaboración para la realización de cuestionarios a estudiantes de CPEG y a las profesoras Marie-Sol Ortola, Anne-Marie Chabrolle-Cerretini, Sylvie Hanicot Bourdier y Vivián Camargo por haberme facilitado el acceso a los estudiantes de la licenciatura LLCE de español de Nancy.

2.2.2. Forma de recogida de datos

Hemos optado por recoger las informaciones de la muestra de estudiantes de español de forma presencial, pasando los cuestionarios al inicio o final de una clase. Aunque, evidentemente, se trata de una forma mucho más costosa de recopilación de informaciones (los estudiantes responden en un cuestionario impreso en papel y, posteriormente, procedemos al análisis de los datos de cada cuestionario uno a uno), hemos considerado pertinente desplazarnos en el momento de pasar los cuestionarios a cada grupo de estudiantes para asegurar la participación de los informantes y la validez de sus respuestas. Teniendo en cuenta que los aprendientes de ELE constituyen el objeto principal de nuestra investigación, hemos querido estar presentes para describir el contexto en el que se inserta nuestro estudio, los objetivos de la investigación y para asegurar la comprensión de las preguntas que pudieran resultar más complejas para los informantes, pues entendemos que su diferente grado de dominio de ELE o su desconocimiento de la terminología especializada relativa a los criterios que permiten evaluar las certificaciones, habría podido influenciar la fiabilidad y la calidad de las respuestas (coincidimos, por tanto, con MORENO BRUNA, 2014: 15, en la importancia de “realizar el cuestionario en persona y tiempo de clase” para que los informantes puedan “preguntar todas las dudas que aparezcan”). En definitiva, nuestra investigación ha buscado la representatividad de una muestra que atañe a 154 estudiantes de la región de Lorena de diferentes especialidades (LLCE, MIAGE, ESPÉ y CPEG), asegurando datos fiables. Aunque la realización de cuestionarios en línea mediante listas de difusión hubiera reducido considerablemente el coste temporal en cuanto a la recopilación y tratamiento de las informaciones, dicha forma de difusión nos ha parecido menos fiable, puesto que no asegura la participación efectiva de los informantes, los cuales podrían haber proporcionado respuestas rápidas o poco reflexionadas ante los ítems planteados (especialmente en preguntas abiertas que implican cierta reflexión).

En cuanto a los cuestionarios para profesores de español, algo más de la mitad han sido realizados también de forma presencial para facilitar la comprensión de aquellas dudas que pudieran surgir a aquellos docentes (especialmente del ámbito universitario) que accedieron a dedicar parte de su tiempo para responder al cuestionario planteado. Finalmente, en aras de obtener datos complementarios sobre otros profesionales de la enseñanza del español (especialmente en el nivel de la secundaria), y considerando que, en tanto que profesores de ELE, su nivel de lengua debería permitirles comprender las cuestiones planteadas, optamos por utilizar una versión electrónica del cuestionario que permitiera a aquellos profesores que lo desearan ofrecer sus impresiones sobre el tema objeto de estudio. Dicho cuestionario, precedido de un pequeño párrafo introductorio que explica el objeto de la investigación, comprende las mismas preguntas que el realizado de forma presencial, con ítems de respuesta obligatoria, para evitar recibir cuestionarios incompletos que habrían distorsionado y dificultado el análisis cuantitativo de los datos.

2.2.3. Elección, planificación y elaboración del cuestionario

Frente a la posibilidad de realizar entrevistas para recoger datos de forma verbal y donde las características inherentes a la lengua hablada podrían impedir a los encuestados reflexionar y responder de forma organizada (además de sentirse incómodos ante la grabación de la entrevista), hemos optado por la realización de cuestionarios que ofrecen la posibilidad de responder por escrito de forma anónima y que permiten recolectar datos muy interesantes para el análisis cuantitativo y cualitativo¹¹⁸.

¹¹⁸ Remitimos a HOPKINS (1989: 95) sobre las ventajas e inconvenientes del cuestionario frente a otras técnicas de recogida de datos. Asimismo, cf. DÖRNEY (2010: Xiii) sobre las aplicaciones de los cuestionarios como herramientas de investigación en la enseñanza de lenguas.

En la planificación de nuestra investigación (cf. RODRÍGUEZ, GIL y GARCÍA, 1996: 187 y 193, sobre la importancia de planificar todo cuestionario según los objetivos perseguidos), hemos decidido elaborar dos cuestionarios: uno destinado a estudiantes de ELE (cf. anexo 1) y otro para ser completado por profesores de ELE (cf. anexo 2), los cuales responden a una estructura común y permiten la comparación de los resultados atinentes a ambos grupos de informantes; no obstante, hemos diferenciado algunos ítems en función del destinatario de la encuesta, y hemos añadido alguna pregunta adicional destinada a profesores (por ejemplo, si han ofrecido información sobre las certificaciones, si recomendarían alguna a sus alumnos o cuáles son sus creencias sobre los aspectos positivos y negativos en relación con la preparación de certificaciones externas). En la medida de lo posible, hemos intentado no sobrecargar el cuestionario con un número excesivo de preguntas que podría llevar a los informantes a no responder y hemos destacado los casos en los que únicamente la respuesta afirmativa a una pregunta implica responder a nuevas cuestiones.

Hemos organizado el cuestionario en torno a preguntas cerradas y abiertas, buscando el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados. De acuerdo a este diseño mixto en la elaboración del cuestionario, entre las preguntas cerradas que favorecen “el análisis de los resultados así como el tratamiento estadístico, puesto que proporcionan datos cuantitativos” (MORENO BRUNA 2014: 27), se incluyen las dicotómicas que permiten una respuesta afirmativa o negativa en relación con el ítem expuesto (como las relativas a si el informante conoce alguna certificación externa, si le parece interesante obtener un diploma, si ha pasado alguna vez un examen externo de ELE, etc.) y las que ofrecen la posibilidad de escoger entre respuestas de elección múltiple (como las relativas al conocimiento de las certificaciones, los criterios decisivos para elegir una certificación o el momento ideal para pasarla). Junto a las anteriores, se ofrece al informante la posibilidad de responder a preguntas abiertas, aspecto que proporciona “información cualitativa que puede ser valiosa a la hora de interpretar los resultados cuantitativos” (ANTÓN, 2013: 75); estas preguntas abiertas ofrecen reflexiones adicionales, lo que facilita una mayor calidad en el tratamiento de la información (dentro de estas preguntas se encuentran las relativas a las impresiones personales de aquellas certificaciones de ELE que los informantes conocen, a los motivos por los que obtener una certificación externa puede resultar o no interesante, a lo que como estudiante o profesor pediría a una certificación o a la preparación a estos exámenes).

En cuanto al orden y estructura del cuestionario, hemos incluido en primer lugar aquellos datos que permiten la afiliación académica o profesional de los informantes (curso y especialidad en que se encuentran los estudiantes, año y nivel de estudios y especialidad en la que enseñan los profesores), sin pedir datos personales que permitieran identificar a los informantes (se busca el anonimato). Seguidamente, hemos incluido las preguntas en adecuación a los objetivos de esta investigación sobre las certificaciones, con una estructura equilibrada que permite relacionar fácilmente los datos entre ambos cuestionarios (de profesores y estudiantes) y que agrupa las preguntas relativas a una misma temática.

El primer grupo de preguntas del cuestionario de estudiantes busca conocer el grado de familiaridad y la difusión de las certificaciones entre los informantes; este grupo inicial de preguntas aparece, asimismo, en el cuestionario para profesores de ELE, en el que se pide, además, dar impresiones sobre el certificado, diploma o test que se conozca, y se pregunta por la información que los profesores dan a sus alumnos sobre certificaciones. En el apartado segundo de ambos cuestionarios, se busca profundizar en la validez e impacto profesional que los informantes otorgan a la obtención de estos certificados en relación con el futuro académico o la inserción del estudiante en el mundo del trabajo. Por su parte, las preguntas agrupadas en el tercer epígrafe tienen como objetivo reflexionar sobre los criterios prioritarios a la hora de escoger (en el caso de los estudiantes) o aconsejar (para los profesores) una certificación, y sobre los factores que, a juicio de los informantes, permiten

medir la calidad de una certificación; se busca asimismo saber si los profesores recomendarían alguna certificación. La pregunta número cuatro busca conocer el momento que se considera más adecuado para pasar un examen oficial de ELE, dejando la posibilidad a los informantes de ofrecer varias respuestas e, incluso, de añadir información adicional a las tres opciones presentadas (secundaria, licenciatura, máster). El quinto epígrafe agrupa preguntas relacionadas con la preparación a estos diplomas y las impresiones de los candidatos que han pasado alguna certificación externa de ELE (la parte final del cuestionario de estudiantes está conectada con las cuestiones del primer epígrafe del documento para profesores). Finalmente, en relación con la preparación a estos diplomas, hemos completado el cuestionario de profesores pidiendo su opinión (pregunta 6) sobre las ventajas e inconvenientes que tiene orientar las clases a una certificación externa.

2.3. Análisis de los datos e interpretación de los resultados obtenidos

Una vez recogidos todos los datos, nos hemos servido de una base de datos digital, mediante el *software* de FileMaker Pro 11, para almacenar, organizar y analizar toda la información extraída de los cuestionarios. Aunque muy costoso en término de tiempo, pasar a esta base de datos informatizada la información de todos cuestionarios en soporte impreso (así como la veintena de recibidos de profesores por medios electrónicos) nos ha permitido disponer de una herramienta muy útil para el análisis cuantitativo (cf. estadísticas en anexos 3-8) y cualitativo de los datos, que facilita la búsqueda de información y permite relacionar los datos de estudiantes y profesores de ELE¹¹⁹. Presentamos, a continuación, los resultados de nuestra investigación, tras el proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.

2.3.1 Conocimiento y grado de difusión de las certificaciones externas de ELE

Ante la primera pregunta relativa a si los informantes conocen la existencia de algún diploma, examen o certificado que acredite un nivel de competencia en ELE (cf. anexo 4), únicamente el 55.13% de las personas han respondido de forma afirmativa. Separando la población estudiada, advertimos que exactamente la mitad de los estudiantes de ELE sí conocen alguna certificación, si bien estos datos absolutos merecen un análisis más detallado. Mientras que el porcentaje de estudiantes LLCE especialistas del español que saben de la existencia de algún diploma únicamente alcanza el 53.06% de los casos, todos los estudiantes de la ESPÉ han oído hablar de alguna certificación externa de español, aspecto motivado por su inquietud hacia las reformas ministeriales que pedían acreditar un nivel B2 de una lengua extranjera para ser titularizados como maestros¹²⁰. Asimismo, resulta llamativo el grado de desconocimiento de estas certificaciones de español entre los estudiantes de la MIAGE (únicamente un 8.57% han oído hablar de alguna) y, sobre todo, entre los estudiantes de CPEG, los cuales, a pesar de estar destinados a trabajar en el mundo del comercio y la economía y para quienes el aprendizaje de una LVE (“lengua viva

¹¹⁹ Para disponer de estas informaciones finales, ha sido necesario comprobar, revisar y depurar de manera individual y exhaustiva cada uno de los 185 cuestionarios que componen la muestra para detectar posibles errores u omisiones que algún informante hubiera podido cometer. Asimismo, para codificar la información de los cuestionarios en nuestra base de datos, hemos analizado el contenido de las preguntas abiertas y agrupado las respuestas en unidades temáticas significativas (por ejemplo, cuando los informantes destacan el valor de una certificación para conseguir un empleo, trabajo, puesto, etc., agrupamos las respuestas en la categoría “futuro profesional”).

¹²⁰ En lo que concierne a las evoluciones en las consignas del Ministerio sobre la exigencia de una certificación oficial para los futuros maestros, léase BEHRA, MACAIRE, MELÉNDEZ QUERO y NORMAND (2012: 106-109). Adviértase, asimismo, que las últimas modificaciones ministeriales han suprimido la exigencia de una certificación en LVE de nivel B2, a condición de acreditar, mediante créditos E.C.T.S., competencias en lengua extranjera integradas en el diploma de máster (MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2014b).

extranjera”) como el español es muy importante, apenas han recibido información sobre estos diplomas (4.34% de personas).

En cuanto a los profesores de ELE, el 80.64% afirma conocer alguna certificación, con un 73.33% entre los que trabajan en niveles de enseñanza superior: aunque el tamaño de la muestra no es muy grande, resulta sorprendente que únicamente un 42.85% de los profesores de LLCE conozcan alguna certificación oficial de español. Hay que destacar, finalmente, el alto porcentaje de informantes de secundaria (87.5%) que afirman conocer alguna certificación externa, si bien ello puede deberse a que probablemente son los docentes con un mayor conocimiento sobre el tema de las certificaciones los que han aceptado responder al cuestionario enviado por medios electrónicos.

En lo que respecta a las certificaciones de ELE existentes en la actualidad (cf. anexo 5), conviene destacar que, en términos absolutos, el CLES (*Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*)¹²¹ es la más conocida: un 41.62% de los informantes la nombran, con porcentajes diferentes entre estudiantes (42.85%) y profesores (35.48%). Entre los aprendientes, todos estudiantes de la ESPÉ han oído hablar de esta prueba, frente a únicamente un 32.65% de LLCE, un 8.57% de la MIAGE y un 0% entre los alumnos de CPEG. Asimismo, los profesores de enseñanza superior tienen mayor conocimiento de este certificado (difundido en el ámbito universitario) que los de secundaria (40% frente a 31.25% de casos, respectivamente).

Los diplomas DELE del INSTITUTO CERVANTES¹²² son los segundos más difundidos en términos absolutos: el 35.13% de informantes los reconocen. Ahora bien, existe una gran diferencia entre su conocimiento por parte de estudiantes (únicamente, 27.27%) y de los profesores (74.19%). De hecho, el porcentaje de docentes de español que han oído hablar de los exámenes del Cervantes duplica, según los datos de la población objeto de estudio, al que reconoce la existencia del CLES. Es significativo el alto porcentaje de profesores de secundaria que conocen el DELE (81.25%), en parte, porque algunos de ellos han recibido una formación sobre el mismo o porque han tenido noticia de él en su ámbito profesional. Entre los estudiantes cuestionados, el 57.44% de la ESPÉ saben que existen los DELE frente a un 28.57% de LLCE, un 4.34% de CPEG y un 0% de la MIAGE. Por otra parte, hemos percibido que muchos informantes hacen referencia a los antiguos DELE, pero desconocen la reciente actualización de estos diplomas, aspecto sobre el que incidiremos en el apartado tercero del presente artículo.

Finalmente, el test BULATS¹²³ parece tener una menor difusión, pues únicamente el 3.78% de los informantes reconoce su existencia, con una diferencia entre los estudiantes (1.29% de los sujetos, con solamente un informante de LLCE y otro de la ESPÉ) y los profesionales de la enseñanza del español (12.90% en términos absolutos, con un 20% entre profesores universitarios y únicamente un 6.25% entre los de secundaria).

Además de las certificaciones anteriores, un informante (0.54% del total) nombra el examen ELYTE (*Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales*) de la CHAMBRE OFFICIELLE DE COMMERCE D'ESPAGNE EN FRANCE¹²⁴. Y, al menos entre la población objeto de estudio, ningún informante (ni profesor ni estudiante) afirma saber de la existencia del DCL (*Le Diplôme de compétence en langue*), organizado por el MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE¹²⁵, del examen ALPHA (*Análisis de la Lengua Profesional Hispano Americana*).

¹²¹ Cf. <<http://www.certification-cles.fr/>>.

¹²² Cf. <<http://diplomas.cervantes.es/>>.

¹²³ Cf. <<http://www.bulats.org/>>.

¹²⁴ Cf. <<http://www.cocef.com/fr/formation-certification/test-elyte/presentation>>.

¹²⁵ Cf. <<http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>>.

organizado por ULYSSES SAS¹²⁶, del CELU (*Certificado de Español Lengua y Uso*) del CONSORCIO INTERUNIVERSITARIO ELSE¹²⁷, del CELA (*Certificado de Español como Lengua Adicional*) de la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO¹²⁸, o de los certificados de la CÁMARA DE MADRID¹²⁹, relativos a la lengua de especialidad, como el español de los negocios, turismo o ciencias de la salud.

Entre las 102 personas que han conocido algún diploma, certificado o examen de ELE, la forma más habitual de difusión ha sido el ámbito académico (clases, profesores) o profesional (compañeros de trabajo) con 83 casos, seguido de las amistades y la red (13 respuestas cada una), las formaciones recibidas (3 casos, referidos a formaciones de examinadores del DELE escolar), los anuncios y los familiares (2 casos cada uno), los centros de lenguas (1 respuesta) o el interés por trabajos de investigación relacionados con la didáctica de ELE (1 persona). Estos datos confirman la importancia del contexto académico y profesional para divulgar la existencia de estos diplomas. Sin embargo, únicamente el 45.51% de los profesores han informado a sus alumnos sobre certificaciones de ELE, carencia que debería ser remediada, pensando en el interés de los estudiantes y en su inserción en el mundo del trabajo, aspecto sobre el que nos detendremos a continuación.

2.3.2. Interés de la obtención de una certificación externa de ELE

Los resultados relativos a la importancia que los informantes otorgan a poseer una evaluación certificativa externa de ELE (cf. anexo 6) revelan que el 81.08% de los sujetos sí consideran interesante obtener un diploma de estas características, frente a un 12.97% que responden de forma negativa y un 5.95% que no se decantan por ninguna de las dos opciones. Las respuestas entre los docentes son mayoritariamente positivas (96.77%), habiendo solamente un informante, de secundaria, para quien estos diplomas no son interesantes. Cabe destacar, en consecuencia, un gran contraste entre la importancia que el profesorado concede a estas certificaciones, frente al porcentaje de docentes que han ofrecido información de los mismos (45.41%); nos parece, por lo tanto, que el desfase entre ambos resultados debería verse reducido y que, considerando la opinión mayoritaria del interés y utilidad de estos diplomas para la acreditación del español con fines profesionales, debería producirse un mayor esfuerzo a nivel institucional por conocer las certificaciones oficiales actuales en aras de facilitar la difusión de tales informaciones a los alumnos, teniendo en cuenta, además, que nuestra investigación revela que un 77.92% de los estudiantes sí consideran interesante obtener un diploma (un 14.44% responde de forma negativa y un 7.14% no tiene una opinión definida al respecto).

En lo que concierne a la muestra estudiantil, los de LLCE y de CPEG son los más seducidos por la obtención de estos diplomas (con un 95.92% y un 91.30% de respuestas afirmativas respectivamente), datos que contrastan con los estudiantes de la ESPÉ y de la MIAGE (63.83% y 62.86%). La explicación de estas diferencias se debe al contexto académico y profesional de estos grupos de población estudiantil. Por una parte, algunos estudiantes de la ESPÉ de la Academia de Nancy-Metz consideran que para ser maestro de primaria, donde se enseña un nivel A1 en lengua extranjera a los niños, no es necesario obtener un certificado tipo CLES 2, cuyo nivel (B2) es mucho mayor que el que necesitarían en sus clases; por otra parte, teniendo en cuenta la especificidad de la región de Lorena donde el español no es enseñado en la escuela infantil ni primaria, estos estudiantes consideran poco interesante para su futuro profesional poseer un diploma que certifique su dominio del español; asimismo, para unos pocos estudiantes, el nivel obtenido en una certificación

¹²⁶ Cf. <<http://alpha-test.org/es/presentation>>.

¹²⁷ Cf. <www.celu.edu.ar>.

¹²⁸ Cf. <<http://www.cepe.unam.mx/cela/>>.

¹²⁹ Cf. <<http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=581>>.

externa debería actualizarse, pues si el diploma data de varios años, el nivel puede cambiar y regresar con el paso del tiempo, lo que cuestiona la validez de un diploma que no reflejará el nivel real de dominio de esa lengua extranjera. De otra parte, entre las reticencias de los estudiantes de la MIAGE, destaca la prioridad a la obtención de un certificado de inglés (lengua a la que ven mayor utilidad en el mundo de la informática), su falta de vínculos con países hispánicos, el contexto de crisis económica de España (donde consideran haber menores posibilidades de trabajo que en otros países) o, incluso, el escaso dominio de español de algún informante que le lleva a no interesarse por presentarse a un examen oficial. Frente a los anteriores, los estudiantes de CPEG orientados al comercio, así como los especialistas de español (LLCE) reconocen la utilidad de una certificación externa, aunque dos estudiantes entienden que el nivel de lengua incluido de forma implícita al obtener la licenciatura LLCE debería bastar para acreditar su dominio en español.

Entre los motivos que explican el interés de los estudiantes por obtener un diploma de ELE destaca, principalmente, su importancia en el ámbito profesional para mejorar o enriquecer un CV y para conseguir un trabajo donde sean necesarias las relaciones internacionales (especialmente en el mundo de la economía y el comercio, como afirman los estudiantes de clases preparatorias), o bien para vivir, trabajar, hacer prácticas o viajar a España o a países hispanohablantes de Latinoamérica. Tales estudiantes son conscientes de que el español es una lengua muy hablada y que el manejo de idiomas es importante en el mundo actual. Asimismo, subyace una motivación instrumental (entendida por MORENO BRUNA, 2014: 14, como “objetivo práctico que el estudiante tiene y lo motiva a estudiar la lengua”) entre los estudiantes, los cuales consideran que obtener un diploma oficial puede ayudarles a ser profesor de español (respuesta especialmente frecuente entre los de LLCE) o a trabajar en el ámbito de los idiomas (varios alumnos de la ESPÉ reconocen que les gustaría poder proponer la enseñanza del español en primaria); además, algunos estudiantes de la ESPÉ valoran la utilidad de un diploma oficial de español, ya sea para reorientarse profesionalmente en caso de no aprobar su oposición para ser maestros o, “por si cambia la reforma” y el Ministerio acaba exigiéndoles una certificación oficial en LVE. Frente a esta motivación instrumental, menos frecuentes son las respuestas ligadas a la obtención de un diploma por cuestiones afectivas y afinidades con el español y sus hablantes, por motivos familiares o por ser una lengua que atraiga (nos referimos a una “motivación integradora”, vinculada al “deseo del estudiante por identificarse, interactuar, e incluso integrarse a veces [...] con la comunidad lingüística de la lengua”, citando a MORENO BRUNA, 2014: 15).

Los profesores de español destacan igualmente la importancia de que los alumnos obtengan una certificación en ELE para incluir una prueba oficial en su CV de su nivel de español, pensando en su impacto en el mundo del trabajo (donde se puede exigir justificar un nivel de LVE, especialmente en puestos donde son necesarios los idiomas para las comunicaciones internacionales o en trabajos en el extranjero). Además de destacar que “la movilidad a nivel europeo/mundial está a la orden del día”, que “estamos en una sociedad que valora los idiomas” y que el español es una “lengua muy hablada”, las respuestas apuntan igualmente a la importancia de las certificaciones por motivos académicos (ya sea en un dossier de inscripción para justificar de manera oficial un nivel de ELE “con independencia del centro en el que ha estudiado”, para matricularse en universidades extranjeras con mayor facilidad o, incluso, porque en muchas escuelas de ingenieros “se exige, o se está en camino de pedir, una certificación lingüística para obtener el diploma”). Desde un punto de vista pedagógico, se considera que pasar una certificación oficial permite a los alumnos situarse con respecto a su nivel real y tomar conciencia del desfase que puede haber entre “el nivel que pensaba tener y el que realmente tiene”, y que puede ser un aliciente (“los alumnos se van fijando objetivos”) para incitarles a hacer más esfuerzos en la lengua extranjera; además, se considera que una certificación oficial favorece la comparación con otros alumnos y una mejor visibilidad del dominio de la lengua a nivel internacional (especialmente si se trata de

un diploma de ELE reconocido a nivel europeo o mundial, como el DELE del Instituto Cervantes).

Profesores y estudiantes señalan que un certificado de ELE aporta a un CV la justificación y el reconocimiento oficial del nivel lingüístico de una persona. Certifica de manera creíble, fiable, objetiva, justa, evidente y segura las competencias en español, siendo un valor añadido en el CV que puede hacer la diferencia en un proceso de selección de personal frente a otros candidatos. Asimismo, para los informantes, una certificación (a ser posible, con reconocimiento internacional) demuestra la apertura cultural e internacional de una persona, la capacidad para trabajar en el extranjero y las aptitudes de comunicación en intercambios con hispanohablantes o en sectores profesionales específicos como el comercio o el turismo donde se requiere dominar varios idiomas, entre los cuales el español ocupa un lugar importante (al ser una lengua cada vez más difundida).

2.3.3. Criterios para escoger una certificación externa de ELE

Para estudiar los factores bajo los cuales los estudiantes y profesores elegirían una certificación, nos hemos servido de los criterios ofrecidos por BACHMAN y PALMER (1996: 17): *fiabilidad, validez, autenticidad, interactividad, impacto* y *factibilidad* (cf., asimismo, DOUCET, 2001: 23-25). En aras de una comprensión más fácil del cuestionario, hemos preferido sustituir este último término por el de “cuestiones prácticas”, para referirnos a cuestiones tales como el precio, fechas o lugares del examen certificativo; además, hemos añadido otros criterios como el formato de examen o la dificultad del mismo.

Los resultados de nuestra investigación (cf. anexo 7) muestran que, en términos globales, el impacto (académico o profesional) que pueda tener la certificación para el candidato es el criterio más repetido (mencionado por el 43.24% de los informantes), seguido de la fiabilidad (29.87%) y de la dificultad y validez del examen (20.54% cada uno). Menos prioridad se da a la autenticidad (16.21%), al formato de examen (11.89%) o a su interactividad (6.48%). Los datos en torno a la factibilidad del examen ofrecen resultados divergentes siendo aspectos como el precio (27.02%) o el lugar de examen (21.62%) factores más destacados que las fechas (12.97%). Si distinguimos los dos tipos de sujetos estudiados (aprendientes y docentes de español), observamos que la elección de los estudiantes se tomaría, por este mismo orden, según el impacto (reconocimiento y utilidad del diploma, con un 40.26%), seguido del precio (21.43%), fiabilidad (19.48%), dificultad (porcentaje de aprobados, con un 18.83%), lugar de examen (16.23%) y, en menor medida, de la autenticidad (12.34%), validez (11.69%), formato (11.04%), fechas (5.84%) e interactividad (3.25%) de la prueba. Por su parte, los profesores priorizan el impacto (67.74%), la validez (64.52%) y la fiabilidad del examen (51.61%), para lo que piden personal capacitado para la evaluación; pensando en sus alumnos, también tienen en cuenta aspectos prácticos como el precio (51.61%), fechas o lugar de examen (48.39% cada uno), dando menor importancia a la autenticidad (35.38%), dificultad (29.03%), interactividad (22.58%) y formato (16.13%) de la prueba.

Entre lo que pedirían los informantes a una certificación lingüística para considerarla realmente válida, destaca el hecho de que permita evaluar todas las competencias de comprensión y expresión orales y escritas (es decir, certificaciones tipo DELE o CLES, frente a versiones basadas en pruebas de recepción, como el BULATS informatizado), que tenga un impacto no solamente a nivel nacional sino también internacional (tipo DELE) para que pueda ser reconocido por cualquier institución educativa, empresa u organismo profesional (estudiantes y profesores destacan que la certificación sea de utilidad para la inserción profesional del candidato en el mundo del trabajo), que los resultados obtenidos reflejen las competencias reales del candidato y que sean fiables (respondiendo a criterios de evaluación estandarizados, fruto del consenso y la reflexión de profesionales, y donde los

exámenes sean corregidos por personal capacitado y acreditado que haya recibido una formación profesional previa, a ser posible, renovada o actualizada cada cierto tiempo), aspecto este último sobre el que incidiremos al hablar de los diplomas del Instituto Cervantes. Aunque menos nombrado que los criterios anteriores, también hay que señalar la importancia que algunas personas conceden a la autenticidad de las pruebas (no artificiales o descontextualizadas) para que permitan la evaluación en adecuación a situaciones reales propias del mundo del trabajo que demuestren la utilización del español con fines específicos, como lengua de especialidad y herramienta profesional, así como la flexibilidad y adaptabilidad del candidato a comunicar en contextos laborales especializados.

Las respuestas de los informantes acerca de los criterios que permiten medir la calidad de una certificación coinciden con las atingentes a lo que pedirían a un examen certificativo, siendo el impacto el factor más expandido. Estudiantes y profesores consideran que un diploma que sea reconocido en el mundo entero, de prestigio y difusión internacional (como el DELE), con buena reputación y que permita examinar cada año a miles de personas a partir de pruebas comunes es un indicador que, sin duda, puede ayudar a una persona a encontrar salidas profesionales o a ser aventajado en la búsqueda de empleo (en este sentido, algunos informantes, especialmente estudiantes, entienden que si una persona quiere residir y trabajar en Francia, un certificado como el CLES es suficiente, pero que si el objetivo es trabajar en el extranjero, los diplomas DELE serían una opción a tener en cuenta). Además del impacto, para que un examen sea de calidad, los informantes consideran esencial que sea capaz de valorar las diferentes competencias de recepción y producción (tanto orales como escritas), mediante pruebas transparentes (con preguntas redactadas a ser posible, en español) que sean el resultado de un proceso de actualización permanente y que hayan pasado controles y test previos antes de ser utilizadas (para asegurar el grado de dificultad de las mismas), fruto de un trabajo de investigación consensuado entre profesionales del español (nativos o especialistas de la lengua) y que se inscriban en un marco internacional (como el *MCER*) que permita establecer equivalencias entre candidatos de diferentes lugares y que describa las competencias esperadas en cada nivel mediante indicadores o descriptores comunes a todos países y centros de examen. Asimismo, defienden la fiabilidad que deben tener los resultados, destacando que la calificación de las pruebas se lleve a cabo por personal competente, que haya recibido una formación específica para interiorizar y asimilar los contenidos y características del examen y, sobre todo, para asegurar una cierta consistencia y estabilidad en sus calificaciones.

Precisamente, el impacto y la visibilidad internacional, así como la fiabilidad de las pruebas convierten a los diplomas DELE en la certificación que más docentes recomendaría¹³⁰, seguida del CLES, cuyo valor añadido, además de su gratuidad para los estudiantes universitarios y de su adecuación al *MCER*, responde al carácter integrado de las tareas del examen¹³¹, que permite usar la lengua como vía de profesionalización de los estudiantes.

2.3.4. Momento para pasar una certificación externa de ELE

Según los datos de nuestra investigación (cf. anexo 8), el período que comprende los estudios de licenciatura sería el mejor para presentarse a una certificación oficial (56.21% de informantes han marcado esta opción), con resultados similares entre estudiantes (55.84%)

¹³⁰ Somos conscientes de que este dato se debe al hecho de que estos diplomas son los más conocidos entre la muestra de docentes objeto de estudio, pero hay que destacar que un 73.56% de los profesores que afirman conocer los exámenes del Cervantes los recomendarían a sus alumnos. Asimismo, un 85.71% de estudiantes que se han examinado de algún DELE volverían a pasarlo, pues, a pesar de su alto precio, están convencidos de su repercusión internacional y utilidad.

¹³¹ Como indican HUVER Y SPRINGER (2011: 195), el enfoque de escenario pedagógico del DCL o del CLES permite “une succession de tâches intermédiaires, qui sont intégrées et reliées entre elles”.

y profesores (58.06%). La población sometida a estudio considera que es un período en el que se tienen bastante madurez y años de práctica de la lengua y donde no hay todavía la presión de las oposiciones. El porcentaje total de informantes que considera la opción del Máster como un momento adecuado para pasar este examen desciende (35.13%) con respecto a la licenciatura, tanto en la muestra de estudiantes (37.01%) y, sobre todo, de profesores (25.80%), conscientes de la carga de trabajo en ese momento. A su vez, la opción de pasar estos exámenes durante los estudios de secundaria (33.51% informantes marcan esta opción) atrae más a los docentes (58.06%) que a los estudiantes (28.57%)¹³². Otras opciones señaladas, aunque muy poco significativas en la muestra, indican que el examen podría pasarse cuando el estudiante se sienta preparado (2.16% de informantes, todos estudiantes), después del máster o de los estudios al empezar a buscar trabajo (2.16% de casos, también atingentes a la muestra estudiantil) o aprovechando el Erasmus cuando el estudiante vive en inmersión total en la cultura del país (0.54% del total).

2.3.5. Preparación a una certificación externa de ELE

Según la experiencia y la opinión de los estudiantes y profesores objeto de estudio en nuestra investigación, se requiere un trabajo en español que permita trabajar las diferentes competencias de comprensión y producción orales y escritas para abordar, con garantías, un examen oficial de ELE. Además de la revisión de aspectos gramaticales o de vocabulario, los informantes hacen referencia a la importancia de trabajar la parte oral mediante la escucha de documentos sonoros o audiovisuales y la práctica regular de la lengua. Para los estudiantes, la mejor manera de mejorar su competencia comunicativa en español sería realizar viajes o estancias en países de habla hispana para poder trabajar en inmersión; asimismo, destacan que la práctica con asistentes de conversación o con corresponsales nativos mediante intercambios lingüísticos (bien en centros de lenguas o bien a partir de las herramientas y los recursos que hoy en día nos ofrece la red) sería una buena manera de mejorar sus competencias en español. Consideran fundamental que sus profesores no solamente les informen de la existencia de certificaciones externas, sino que les ayuden a familiarizarse con ellas mediante la realización de algún test blanco o explicándoles cómo acceder a modelos de examen anteriores; en este sentido, para preparar las pruebas aconsejarían la utilización de algún manual o libro específico que explique y detalle lo que se espera del candidato y cómo trabajar cada parte del examen¹³³.

¹³² Considerando que esta pregunta admite varias respuestas posibles, hay que destacar que un 7.56% de informantes (5.84% de estudiantes y 16.12% de docentes) ha marcado las tres opciones, destacando que podría pasarse un examen en cada nivel para ver la evolución y que se podría realizar una evaluación certificativa de manera regular en diferentes períodos de la escolaridad.

¹³³ Frente a otros diplomas, el grado de difusión internacional del DELE implica un mercado editorial y una difusión creciente de manuales actualizados que explican cómo afrontar los exámenes. Sirva de muestra que, tras la renovación de los DELE B1 y B2 en 2013, diferentes editoriales (Difusión, Edinumen, Octaedro, Edelsa, enClave-ELE, etc.) han elaborado nuevos manuales, de gran utilidad, para los candidatos que quieran comprender las novedades de cada examen (B1, B2, etc.). A partir de la página oficial de los diplomas del Cervantes (<<http://diplomas.cervantes.es>>), el lector puede encontrar las referencias exactas de estos manuales específicos si recorre las rúbricas “Información general > Documentación y recursos DELE > Publicaciones específicas”. Todos estos manuales presentan información detallada sobre las nuevas pruebas y favorecen el entrenamiento y la práctica del estudiante a partir de modelos de examen, con comentarios y consejos basados en la experiencia de los autores (normalmente, profesores de español que intervienen como examinadores acreditados). Revisando algunas de estas obras y centrándonos en los nuevos DELE B1 y B2, cabe señalar que los libros de MARTÍNEZ, SÁNCHEZ y SORIA (2013a: 3 y 2013b: 3) de la editorial Difusión indican en la introducción: “Nuestro objetivo es preparar al alumno que se presenta al DELE” (B1 en el caso de 2013a, B2 para la obra de 2013b) y “ayudarle a superar esta prueba con éxito”. Asimismo, los libros de BECH TORNO, PAREJA LÓPEZ, CALDERÓN TORRÓ y LÓPEZ TAPIA (2013: 2) y BECH TORNO, PÉREZ BERNAL y SALVADOR GARCÍA (2013: 2) de Edinumen afirman

Desde la perspectiva del docente, más allá de la utilidad de estos manuales, se defiende un trabajo en el aula en el que, de una parte, se pueda avanzar en el dominio general de la lengua y, de otra, preparar el examen mediante un trabajo más específico para avanzar en las diferentes competencias de expresión y comprensión. Asimismo, se advierte la conveniencia de mantener un contacto regular con la lengua extranjera fuera del aula, sirviéndose de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para realizar actividades y recursos adaptados a las necesidades de cada estudiante¹³⁴.

Desde un punto de vista pedagógico, la principal ventaja de una certificación externa es el aumento de la motivación de los estudiantes, que observan un fin específico y un objetivo concreto a sus clases de español (la obtención de un diploma). Según la opinión de algunos docentes, una vez que los aprendientes comprenden la utilidad de una certificación oficial para mejorar sus posibilidades de inserción en el mundo profesional, encuentran el estímulo o aliciente necesario para mejorar en español y generalmente trabajan de forma más rigurosa y con menor dispersión. Igualmente, poder contribuir al éxito de un estudiante en un examen oficial es muy apreciado por los docentes. Finalmente, algunos profesores advierten que ofrecer una preparación a un diploma oficial puede atraer al público a inscribirse en sus centros, lo cual es positivo en el contexto actual de competitividad.

Frente a estas ventajas, el principal inconveniente y temor de los docentes es que se restrinja o limite el aprendizaje de una lengua al entrenamiento específico a un formato concreto de examen¹³⁵. Algunos docentes se oponen a dar una orientación tan sesgada a las clases de español, al afirmar que no hay que obnubilarse por las características específicas del examen¹³⁶ (según las palabras de un informante, “aprender a pasar exámenes no corresponde exactamente a aprender a hablar un idioma”), puesto que ello implica correr el riesgo de perder de vista el uso de la lengua en sí misma, así como aspectos culturales ligados al aprendizaje de lenguas extranjeras. Por otro lado, pasar una certificación exige, a juicio de algunos docentes, que los alumnos ya tengan unas bases mínimas o una formación general de español. Asimismo, requiere tener una carga lectiva

servir “para preparar el nuevo formato de examen” (el nuevo B1 en el primer caso y el nuevo DELE B2 en el segundo). Finalmente, los prólogos de Octaedro de HIDALGO DE LA TORRE (dir.) (2013a: 5 y 2013b: 5) presentan cada manual como “instrumento ágil y de fácil utilización” destinado a conocer o familiarizarse con el nuevo examen (B1 el primero, B2 el segundo); ambos afirman que “se supone que el usuario tiene ya el nivel de lengua requerido”, si bien consideran que “realizar los modelos de examen” es o puede ser “útil” para el usuario para conocer sus “lagunas” y dedicar el tiempo necesario para “prepararse adecuadamente y así aumentar las posibilidades de éxito”.

Junto a estos manuales, ha aumentado también la formación del profesorado, no solamente con los cursos de acreditación de examinadores oficiales de los nuevos DELE sobre los que nos centraremos en la tercera parte de este trabajo, sino también con seminarios en línea, como el realizado por la editorial enClave-ELE, titulado “Preparación efectiva y eficaz para el DELE: características generales del examen y materiales útiles”.

Por último, no debe olvidarse el valor del *Aula Virtual Cervantes* donde se pueden encontrar cursos adaptados a los distintos niveles de aprendizaje, así como cursos de formación del profesorado, para guiar a futuros tutores AVE en este entorno de aprendizaje (<<http://ave.cervantes.es/>>).

¹³⁴ Una muestra de recursos en línea se puede encontrar en la página de la ESPÉ DE L'ACADÉMIE DE NANCY-METZ (<<http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/espagnol/>>). Sobre las posibilidades del trabajo en autoformación y los soportes en la Red para el estudio del español, véanse las propuestas de MELÉNDEZ QUERO (2012b: 681-692) y NORMAND (2012: 358-363).

¹³⁵ Así lo indica la ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS ET EN ACQUISITION (2011): “Sauf à trouver une forme de test à laquelle on ne puisse entraîner les candidats, force est de reconnaître que la forme de l'évaluation finale modélise bel et bien les pratiques en amont”

<<http://ardaarda.canalblog.com/archives/2011/11/index.html>>.

¹³⁶ Coincidimos con las reticencias de TAILLEFER (2007: 134): “enseigner en vue d'un examen [n'est] pas nécessairement cohérent, pertinent ou valide.”

que permita llevar a cabo esa preparación sin que ello repercuta en el aprendizaje general de la lengua; se considera que, en la repartición horaria, debería combinarse una parte dedicada al estudio y la progresión en español de acuerdo con los niveles y descriptores del *MCER*, y otra complementaria, centrada en aspectos específicos de la preparación al examen.

3. REFLEXIONES SOBRE LOS EXÁMENES *DELE* DEL INSTITUTO CERVANTES

Tras analizar las consideraciones de estudiantes y profesores de español sobre las certificaciones de ELE, en las páginas que siguen vamos a centrarnos en los diplomas *DELE* del Instituto Cervantes. Contrastaremos las impresiones de los informantes que han participado en nuestra investigación con nuestra experiencia profesional como examinador de estas certificaciones, y haremos una alusión especial a la actualización de los *DELE* B1 y B2, menos conocidos por los informantes debido a su reciente actualización.

3.1. La constante renovación del *DELE* (con especial alusión a los nuevos B1 y B2)

Muchas de las impresiones de los estudiantes y de algunos docentes objeto de estudio en nuestra investigación sobre el *DELE* hacen referencia a las antiguas versiones de estos exámenes (Inicial, Intermedio y Superior). En este trabajo queremos explicar la transformación de los *DELE* en los últimos años y, en particular, la actualización en agosto de 2013 de los nuevos *DELE* B1 (antiguo Inicial) y B2¹³⁷ (antiguo Intermedio).

Sin ánimo de extendernos en la génesis del *DELE*, cabe remontar su origen (anterior a la creación del Instituto Cervantes) por Real Decreto 826/1988 del 20 de julio de 1988 del MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1998: 23426-23427), el cual establece dos niveles (Básico y Superior) con anterioridad a la aparición del *MCER*, a cuyos niveles se adaptará posteriormente. Con la aparición del Real Decreto 1127/2002 del 31 de octubre de 2002 del MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2002: 39489) se regulan los diplomas *DELE*, cuya responsabilidad pasa al Instituto Cervantes, definida en dicho decreto como “la entidad idónea para favorecer y potenciar el reconocimiento internacional de los diplomas y dotar al proceso de preparación y realización de las pruebas y entrega de los diplomas de la agilidad necesaria”. Dicho decreto establece tres niveles (Inicial, Intermedio y Superior), siendo modificado años después por el Real Decreto 164/2008 del MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2008: 14694), el cual fija seis niveles para los *DELE* “conforme a los que se establecen en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*”. Según este último decreto, consultable en línea a partir de la página del Instituto Cervantes¹³⁸, se fija la aparición progresiva de los niveles que no existían anteriormente (A1, A2 y C1) y la renovación y equivalencias con los antiguos exámenes: nivel B1 (reemplaza al antiguo *DELE* Inicial), B2 (sustituye al Intermedio) y C2 (equivalente del antiguo Superior). De esta forma, las pruebas oficiales del Instituto Cervantes (miembro de la asociación de entidades certificadoras europeas ALTE¹³⁹ y del sistema SICELE¹⁴⁰) cubren todos los niveles del

¹³⁷ Este trabajo aporta, por lo tanto, una actualización del estudio comparativo de MELÉNDEZ QUERO (2012a: 54-56) sobre las certificaciones de ELE en el mercado francés, el cual hacía alusión a la versión del *DELE* B2 vigente a fecha de la última revisión del artículo (septiembre de 2012).

¹³⁸ Cf. <http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/real_decreto_264-2008_0.pdf>.

¹³⁹ Con este acrónimo hacemos referencia a *la Association of Language Testers in Europe*, que “fundada en 1990, desarrolló una escala común para Europa basada en el modelo de Nivel Umbral de los años setenta. La escala reconoce tres macroniveles: inicial (A), intermedio (B) y avanzado (C), con dos subniveles en cada nivel” (ANTÓN, 2013: 18). Para mayor información sobre esta asociación, véase <www.alte.org>.

MCER (A1-C2)¹⁴¹, existiendo “versiones escolares para candidatos infantiles y adolescentes en los niveles más bajos” (ANTÓN, 2013: 25), concretamente para los niveles A1 y B1, donde existe un DELE escolar. Además, fruto de la investigación didáctica y pedagógica, los DELE han sabido reflejar cada una de las competencias descritas en el *MCER* para los diferentes niveles de examen, contemplando todas las variantes posibles del español.

Además de ampliarse el número de convocatorias anuales de examen (abril, mayo, julio, octubre y noviembre)¹⁴², en aras de un mayor conocimiento de estas pruebas por parte de docentes y aprendientes, conviene interesarse por los cambios de los DELE B1 y B2.

En cuanto al formato de los exámenes B1 y B2¹⁴³, destaca la supresión de la prueba “Gramática y vocabulario”, la cual era objeto de polémica entre algunos profesores de ELE que respondieron al cuestionario al considerarla inadecuada y anclada en una visión tradicional de la enseñanza de lenguas, alejada de enfoques comunicativos¹⁴⁴. Al quitarse esa prueba, la duración de las otras pruebas del DELE B1 ha aumentado, pasando de 40 a 70 minutos para la comprensión de lectura, de 30 a 40 minutos para la comprensión auditiva y de 50 minutos a una hora para la expresión e interacción escritas. En el DELE B2, la duración de la comprensión de lectura ha pasado de 60 a 70 minutos, la comprensión auditiva de 30 a 40 minutos y la expresión e interacción escritas de 70 a 80 minutos.

¹⁴⁰ El proyecto SICELE, surgido en 2007, “propone un sistema internacional de certificación de español como lengua extranjera que unifica criterios y estándares para distintos exámenes de certificación lingüística en varios países hispanohablantes de Europa y América” (ANTÓN, 2013: 27). Para un estudio de este sistema de certificación, remitimos a <www.sicele.org>.

¹⁴¹ Desde el punto de vista de la concepción de la evaluación, estos diplomas se diferencian del test BULATS (<<http://www.bulats.org/>>), que permite situar el nivel de un candidato mediante un test único adaptativo (que, en su versión estándar informatizada, únicamente recoge pruebas de recepción) o del DCL (<<http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>>), el cual certifica el nivel de competencia de un candidato (de A2 a C1) a partir de la actuación realizada en un único examen. Asimismo, se distingue del CLES (<<http://www.certification-cles.fr/>>), que permite evaluar la aptitud de un candidato con respecto a un nivel del *MCER*, entre únicamente tres opciones posibles (B1 para el CLES 1, B2 para el CLES 2 o C1 para el CLES 3).

¹⁴² Precisamente la variedad de convocatorias y de centros de examen del DELE es un aspecto muy bien valorado por los informantes de nuestra investigación, frente a otras certificaciones de ELE que solamente abren una o dos sesiones de examen al año y no necesariamente en todas las regiones francesas. Para mayor detalle de estos aspectos ligados a la factibilidad de los diplomas DELE, pueden observarse las informaciones en la página oficial de estos diplomas, atendiendo a las rúbricas “Fechas de examen y plazos de inscripción” y “Centros de examen”. A través de esas coordenadas, el candidato también puede conocer el precio de cada examen, el cual se adapta en función del poder adquisitivo del país donde tiene lugar la prueba.

¹⁴³ Las guías de examen (accesibles en línea, a partir de la página oficial del DELE) permiten conocer de forma transparente la estructura y las tareas de cada prueba, así como el sistema de calificación del examen. Asimismo, la rúbrica “Modelos de examen y audios” deja descargar un modelo de cada nivel de examen para familiarizar al candidato con las pruebas (han desaparecido, sin embargo, los anales de examen de convocatorias anteriores). Finalmente, en la rúbrica “Estadísticas de éxito” se puede saber el porcentaje de candidatos aptos en cada nivel en las últimas convocatorias.

Por otro lado, para una mejor comprensión de estas pruebas, pueden verse los manuales de preparación al DELE B1 (sirvan de muestra BECH TORNO, PAREJA LÓPEZ, CALDERÓN TORRÓ y LÓPEZ TAPIA, 2013; HIDALGO DE LA TORRE (dir.), 2013a; MARTÍNEZ, SÁNCHEZ y SORIA, 2013a) o en los atinentes al DELE B2 (BECH TORNO, PÉREZ BERNAL y SALVADOR GARCÍA, 2013; HIDALGO DE LA TORRE (dir.), 2013b); MARTÍNEZ, SÁNCHEZ y SORIA, 2013b).

¹⁴⁴ Ahora bien, un análisis crítico y realizado en profundidad de estos exámenes permite comprobar que, en realidad, esta parte no ha desaparecido completamente, pues aparece integrada en la tarea 5 de la comprensión de lectura del DELE B1 y en la tarea 4 de la misma prueba del DELE B2, donde el candidato debe seleccionar elementos gramaticales completando huecos entre tres opciones.

En lo que respecta a la expresión e interacción orales, los nuevos DELE siguen combinando las pruebas con preparación con otras improvisadas y el monólogo sostenido con una conversación con el entrevistador¹⁴⁵, si bien se han producido cambios significativos. Por una parte, satisfaciendo el deseo de muchos usuarios que se quejaban de la dificultad para interpretar las antiguas viñetas del DELE (aspecto señalado por algunos de nuestros informantes que habían pasado o examinado los antiguos DELE), tales viñetas han sido reemplazadas por fotografías en color, que evitan un factor de error que podía afectar a las producciones de los candidatos y, por lo tanto, a la fiabilidad de los resultados. Además, en el DELE B1 ha desaparecido la tarea inicial con preguntas de carácter personal; en el formato actual, el candidato presenta un tema preparado, conversa con el entrevistador sobre el tema (tarea 2), para posteriormente, sin preparación previa, describir una fotografía y conversar sobre la misma (tarea 3), y finalmente llevar a cabo un diálogo en una situación simulada (tarea 4, sin preparación). En cuanto al DELE B2, que ha aumentado el tiempo de la expresión e interacción orales (20 minutos de preparación y 20 de examen), el examen ya no empieza con la descripción de viñetas y la recreación de una situación (antigua tarea 1), sino con un tema preparado en el que se valoran propuestas (ventajas e inconvenientes en relación a un tema) en un monólogo inicial seguido de una conversación con el entrevistador (tarea 1), para pasar a describir una situación de una fotografía y conversar sobre ella (tarea 2) y después opinar sobre los datos de un gráfico o una encuesta (tarea 3, sin preparación).

Las nuevas pruebas del DELE combinan una tipología de secuencias textuales (informativos, narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, literarios, históricos, etc.) y textos de entrada pertenecientes a diversos géneros discursivos (anuncios publicitarios, cartelera, mensajes personales, avisos, noticias, diarios, biografías, ofertas de trabajo, catálogos, recetas, consejos, monólogos cortos y largos, cartas, mensajes electrónicos, artículos de opinión, de un blog o de una reseña, conferencias, láminas con titulares, gráficos, tablas y fotografías, tarjetas de rol). Especial atención merece el nuevo DELE B2, que busca integrar las destrezas comunicativas, tanto en la parte de expresión e interacción escrita (donde, para la primera tarea, hay que tomar notas de una audición para escribir un texto epistolar que recoja la información importante de la audición y dé una opinión) o en la prueba de expresión e interacción oral, donde hay que mantener un monólogo y conversar a partir de una lámina (tarea 1) o de un estímulo visual escrito o gráfico (tarea 3)¹⁴⁶.

Una vez presentados estos nuevos DELE, analizaremos el valor y la calidad de estos exámenes atendiendo a factores como su impacto, fiabilidad, validez y autenticidad.

¹⁴⁵ Adviértase que este aspecto les diferencia de un certificado como el CLES, donde el nivel B1 (CLES 1) constituye únicamente una parte de expresión oral en continuo en la que el candidato deja dos mensajes en un contestador, y el B2 (CLES 2) un diálogo (expresión oral en interacción) con otro candidato. Precisamente, este último tipo de evaluación no es bien percibida por algunos informantes de nuestra investigación, para quienes, al interactuar con otro estudiante (en lugar de con un experto en lengua española), la actuación en el CLES 2 depende, en parte, del nivel del candidato con el que toca interactuar, lo que, a su juicio, puede alterar la fiabilidad y validez del resultado final obtenido.

¹⁴⁶ Asimismo, la parte inicial de la prueba oral del B1 requiere partir de datos escritos presentados en una lámina o un titular (entre 80 y 100 palabras).

3.2. El DELE: una certificación de impacto y reconocimiento internacional

Citando las palabras de ANTÓN (2013: 24), el DELE “es una prueba integral de certificación lingüística en español” y constituye “una evaluación completa y rigurosa de competencia lingüística en español con amplio reconocimiento internacional”¹⁴⁷.

Los DELE son títulos oficiales, de validez indefinida, muy valorados por los docentes y estudiantes de ELE por su impacto y difusión mundial, al ser cada vez más solicitados internacionalmente en universidades y en el mundo del trabajo para facilitar la inserción profesional. Frente a certificaciones nacionales, como el DCL o el CLES (de notoriedad creciente en Francia pero menor en el extranjero, a pesar de su visibilidad a nivel europeo al basarse en el MCER), los DELE “están reconocidos a nivel internacional, y gozan de un gran prestigio, no solo entre instituciones y autoridades educativas públicas y privadas sino también en el mundo empresarial y entre cámaras de comercio”, constituyendo “una garantía en la evaluación y valoración de las competencias lingüísticas en lengua española” (véase la página del DELE, rúbrica “Información general > Reconocimiento internacional”¹⁴⁸). Una de las claves del éxito de estos exámenes, que no requieren formación especializada de los candidatos en un sector concreto (turismo, comercio, etc.), es que resultan “idóneos para facilitar la promoción laboral y el acceso a la educación tanto en España como en el resto de países donde se realizan las pruebas” (*Ibid.*), y se pueden realizar en más de 850 centros de examen (universidades, centros de enseñanza, academias, embajadas y consulados) distribuidos en más de cien países en los cinco continentes (cf. la rúbrica “Información general > Centros de examen” de la página <<http://diplomas.cervantes.es>>).

3.3. La fiabilidad del DELE

La *fiabilidad*, segundo criterio más repetido por nuestros informantes para escoger una certificación (29.87%), hace referencia a “la consistencia¹⁴⁹ de los resultados en distintas facetas de la evaluación” (ANTÓN, 2013: 11) y a la reducción de errores en la medida e interpretación de resultados (DOUCET, 2001: 25). Partiendo de la opinión de profesores y estudiantes de español que consideran los DELE muy fiables por ser exámenes que se administran y califican igual en todos centros y cuya evaluación se realiza por profesionales acreditados, veamos algunos aspectos que ayudan a confirmar esta impresión.

La fiabilidad de todo examen certificativo ha de basarse en estándares internacionales que permiten asegurar la consistencia y estabilidad de las calificaciones. En este sentido, las pruebas de comprensión o recepción del DELE, que contienen preguntas de respuesta cerrada, son diseñadas por expertos en evaluación y psicometría y posteriormente calificadas de forma cuantitativa, objetiva e informática. Más allá del cálculo psicométrico en

¹⁴⁷ Así lo indican MARTÍNEZ, SÁNCHEZ y SORIA (2013a: 3 y 2013b: 3), al presentar el DELE como “el título oficial más reconocido internacionalmente para acreditar el dominio de competencia y dominio de la lengua española”. Los términos exactos de los niveles de competencia (A1-C2) y la convalidación y acreditación de los diplomas (para puestos de trabajo de “la Administración General del Estado, sus organismos públicos, las entidades gestoras y servicios comunes de la Seguridad Social y la Administración de Instituciones Sanitarias del Sistema Nacional de Salud”) figuran en los artículos 3 y 4 del Real Decreto 164/2008 del MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2008: 14694-14695), consultable en línea (<http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/real_decreto_264-2008_0.pdf>). No obstante, hay que apuntar que el MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD (2011: 101388) ha cambiado los requisitos de exigencia para las plazas del MIR a aspirantes de estados en los que el español no es lengua oficial, anulando el DELE B2 y exigiendo el DELE C1 o C2 (cf. <<http://www.boe.es/boe/dias/2011/09/26/pdfs/BOE-A-2011-15139.pdf>>).

¹⁴⁸ Cf. <http://diplomas.cervantes.es/informacion/reconocimiento_internacional.html>.

¹⁴⁹ Cf. BACHMAN y PALMER (1996: 19): “Reliability is often defined as consistency of measurement”. (La fiabilidad es con frecuencia definida como la consistencia de la medida).

el diseño de los ítems y de la corrección automática de estas pruebas objetivas, cabe destacar otro aspecto que contribuye a la fiabilidad de los exámenes: las pruebas de producción del DELE, de respuesta abierta, son calificadas doblemente por examinadores formados previamente y mediante escalas de calificación cualitativa con categorías puntuadas de 0 a 3, como recoge el apartado “Calificaciones” de la rúbrica “Guías de examen” de los diferentes DELE¹⁵⁰.

Un aspecto delicado de toda certificación es la calificación de las pruebas de producción oral, de tipo abierto y sujetas a la subjetividad del examinador. Para contribuir a asegurar la fiabilidad del DELE, estas pruebas no son evaluadas por una persona (como en el DCL o el CLES), sino por dos expertos de lengua presentes en el examen oral¹⁵¹: uno con el rol de entrevistador que realiza una evaluación global (holística) de la actuación del candidato, y un segundo (examinador), que no interviene en la conversación y efectúa una evaluación criteriada (analítica)¹⁵². Esta doble evaluación presencial del DELE favorece el diálogo y la confrontación de opiniones sobre la actuación del candidato (recuérdese que, para nuestros informantes, una calificación fiable debería ser fruto del consenso entre evaluadores), permitiendo reducir errores en la medida de la prueba y reforzando la fiabilidad.

Los informantes de nuestra investigación, especialmente los profesores de español, solicitaban personal capacitado y formado previamente para la evaluación de los exámenes, como criterios de garantía de la calidad y fiabilidad de una certificación. En este sentido, con la renovación de los diplomas DELE, todo examinador ha de estar acreditado oficialmente y poseer un código que determina los niveles que puede administrar y calificar¹⁵³. La ocasión de participar en los cursos en línea de formación de examinadores DELE nos ha permitido constatar que estas formaciones contribuyen a unificar criterios de evaluación y controlar la subjetividad de estas pruebas orales, favoreciendo la fiabilidad de los resultados y la coherencia, equidad y eficacia de las calificaciones. Tras presentar los descriptores del

¹⁵⁰ cf. <<http://diplomas.cervantes.es>>.

¹⁵¹ Lógicamente, asegurar la calidad de la evaluación mediante un doble juicio de expertos implica un mayor coste económico, aspecto que justifica, en parte, el precio elevado de estos exámenes, una de las características del DELE peor evaluadas por los informantes. Además de esta doble evaluación, el coste aumenta al enviarse las copias escritas a la Universidad de Salamanca para la calificación de las pruebas de expresión escrita y al pagar a matemáticos que establecen los ítems del examen por medio de criterios psicométricos en aras de garantizar la fiabilidad y validez del DELE.

¹⁵² Este doble rol (entrevistador y examinador) se recoge en los manuales de preparación al DELE (cf., por ejemplo, BECH TORNO, PAREJA LÓPEZ, CALDERÓN TORRÓ y LÓPEZ TAPIA, 2013: 32 para el B1; o BECH TORNO, PÉREZ BERNAL y SALVADOR GARCÍA, 2013: 34 para el B2).

Al no grabarse las pruebas de producción oral del DELE, la doble evaluación presencial refuerza la fiabilidad de los resultados, aspecto que podría generalizarse al CLES 2, cuya interacción oral no se graba. Hay que reconocer que, en el caso del CLES 1, la grabación de la producción oral permite volver a escuchar la prueba y comentarla con el jurado en caso de dificultad. Asimismo, la grabación de la producción oral del DCL actual facilita al examinador la evaluación del candidato.

Adviértase, finalmente, que el uso de criterios cualitativos de evaluación para las competencias de producción ayuda a limitar los errores en la evaluación, como indica DOUCET (2001: 16): “Lorsque l’on effectue des évaluations, on reste dans le domaine de l’impression. Une évaluation critériée amène à réduire la zone à l’intérieur de laquelle nos observations sont le fruit de nos impressions”.

¹⁵³ Esta formación enlaza con “la importancia de que el evaluador esté bien formando en teoría y práctica de la evaluación y que sea perfectamente consciente de los resultados y de las cuestiones éticas en el diseño y administración de los medios de evaluación” (ANTÓN, 2013: 9).

La formación para acreditarse como examinador del DELE puede realizarse en línea, de forma presencial o semipresencial. Remitimos a la página del DELE (<<http://diplomas.cervantes.es>>) y, en especial, a la rúbrica “¿Quieres acreditarte como examinador?” para consultar los objetivos de estas formaciones, el perfil de personas que pueden ejercer como examinadores, las tareas que deben realizar en cuanto a la administración de las pruebas escritas y la calificación de las pruebas orales, y los principios de buena práctica que deben respetar para evitar conflictos de interés.

MCER, las formaciones analizan las pruebas y forma de administración del examen, con materiales teóricos imprimibles, actividades interactivas y vídeos que ilustran la actuación de examinadores y candidatos. Además, el participante se familiariza con las escalas (holística y analítica) de calificación de la prueba oral, mediante actividades de análisis y reconstrucción de las escalas y test de evaluación. Finalmente, la formación es completada con talleres en los que, tras visualizar muestras de la actuación de candidatos, el participante interioriza los informes de expertos sobre esos candidatos y califica otros candidatos, buscando el consenso con otros participantes de la formación en foros de discusión, lo que ayuda a asegurar una calificación fiable, coherente y adecuada del candidato. Estas formaciones con participación activa y reflexiva (frente a formaciones más teóricas) ayudan a mejorar la consistencia y estabilidad de las calificaciones, buscando la fiabilidad interna del futuro examinador (para asegurar las mismas calificaciones a actuaciones iguales) y la fiabilidad externa entre diferentes examinadores.

3.4. La validez del DELE

Junto a la fiabilidad, la validez de un examen (tercer criterio al escoger una certificación para los informantes sometidos a estudio) constituye una característica fundamental para determinar la calidad de una evaluación certificativa. Siguiendo las explicaciones de ANTÓN (2013: 11), los exámenes “tendrán validez si miden de manera apropiada y con la mayor exactitud posible aquellas habilidades que se intentan evaluar”. Esta noción de validez hace referencia a la calidad de interpretación de los resultados (cf. BACHMAN y PALMER, 1996: 21), que deben ser representativos de las competencias y nivel del candidato¹⁵⁴.

Los DELE son exámenes estandarizados que siguen “las directrices del *Marco común europeo de referencia (MCER)* del Consejo de Europa, lo cual garantiza una manera práctica de establecer una medición estándar internacional y objetiva sobre el nivel que debe alcanzarse en cada etapa de la enseñanza y en la evaluación de resultados¹⁵⁵” (cf. rúbrica “Información general > Descripción” en <<http://diplomas.cervantes.es/>>). Teniendo en cuenta la vigencia indefinida de los DELE (son certificaciones válidas para toda la vida) y que tales diplomas se apoyan en los seis niveles del MCER (aspecto muy bien valorado por algunos estudiantes y profesores objeto de nuestra investigación), debe destacarse la importancia de dos herramientas que subyacen al diseño y concepción de estos exámenes.

De una parte, el *Manual para relacionar exámenes con el MCER* (COUNCIL OF EUROPE, 2009) proporciona una serie de técnicas y procedimientos que, aplicados de forma sistemática, permiten asegurar que los resultados obtenidos en un examen pueden interpretarse de acuerdo con las descripciones que el MCER proporciona para ese nivel de dominio de una lengua. De otra parte, el *Plan Curricular. Niveles de Referencia para el español* (INSTITUTO CERVANTES, 2006), consultable en línea¹⁵⁶, permite especificar los elementos que deben ser enseñados, aprendidos y evaluados en ELE en relación con los distintos niveles del Marco. Esta obra de referencia para el español contiene “inventarios de especificaciones del material necesario para realizar los niveles de competencia comunicativa descritos en el MCER teniendo en cuenta los componentes gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje. Por lo tanto, el Plan es acorde con los niveles comunes de referencia europeos” (ANTÓN, 2013: 19).

¹⁵⁴ De acuerdo a TAILLEFER (2007 : 136), la validez explica “dans quelle mesure l’information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question”.

¹⁵⁵ Para mayor detalle del MCER, véase el análisis de LITTLE (2006: 167-190).

¹⁵⁶ Cf. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>.

Junto a la aplicación de procedimientos psicométricos¹⁵⁷, el uso de estas tres herramientas (*MCER*, Manual para relacionar exámenes con el *MCER* y *Plan Curricular*) contribuye a la argumentación de la validez en el diseño de los DELE y a su adecuación a los niveles de examen, no solamente desde el punto de vista gramatical, sino también en cuanto a funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales trabajados y nociones generales y específicas. Gracias a estos tres instrumentos, se pueden elaborar las especificaciones inherentes a cada examen, las cuales constituyen el constructo que se quiere medir y evaluar. Estas especificaciones se someten a un proceso evolutivo y continuo de revisiones de validación del contenido, en el que se tienen en cuenta los contextos de uso del español como lengua de comunicación por la población susceptible de representar cada nivel de examen, buscando argumentos y evidencias que ayuden a afinar el grado en el que las pruebas, tareas e ítems miden la competencia del candidato.

3.5. La autenticidad del DELE y su relación con la lengua de especialidad

La autenticidad¹⁵⁸ de un examen (cuarto criterio en orden de importancia en la elección de una certificación para nuestros informantes) “se da cuando las tareas en el instrumento de evaluación asemejan actividades de la vida real” (ANTÓN, 2013: 11). Los nuevos DELE B1 y B2 se articulan en torno a temas vinculados a cuatro esferas o ámbitos (personal, público, profesional y académico) relacionados con situaciones de uso del español, mediante tareas comunicativas contextualizadas (aspecto valorado por los informantes), con un alto grado de apariencia de autenticidad (se parte de textos auténticos de diversas fuentes, adaptados *ex profeso*, si es necesario, a la dificultad del nivel correspondiente) y que resultan creíbles y verosímiles, al ajustarse a situaciones de la vida real.

En relación con el uso del español como lengua de especialidad, cabe destacar que los exámenes DELE B1 y B2 tienen como objetivo el dominio general de la lengua, pero no están orientados a un uso del español para fines específicos (EFE)¹⁵⁹. Por su carácter más general, los DELE no buscan demostrar la capacidad de un candidato en un contexto profesional concreto (criterio demandado por algunos de los informantes sometidos a estudio para valorar la calidad de un examen); este aspecto diferencia al DELE de otras certificaciones oficiales que sí persiguen el uso de la lengua de comunicación operacional, como el DCL¹⁶⁰, el cual se adapta más a las necesidades del mundo laboral al estar basado

¹⁵⁷ Para garantizar la fiabilidad y validez del DELE se ha recurrido a la psicometría, disciplina que facilita la construcción de las pruebas mediante valores numéricos y procedimientos estadísticos que permiten determinar, de manera más científica, si una tarea e ítem del examen resulta aceptable o no para medir una determinada variable. El recurso a la psicometría permite afinar la medición, diseño, construcción y reajustes de los ítems, así como sus respuestas posibles, buscando la representatividad de la habilidad o variable que se quiere medir. Este sistema permite reducir errores en la formulación y concepción de las pruebas, las cuales pasan por los controles y reajustes necesarios antes de su validación final previa a la administración del examen. Para una profundización en las especificaciones relativas a cada nivel de examen, remitimos a la rúbrica “Guías de examen” de la página oficial de los DELE (<<http://diplomas.cervantes.es/>>).

¹⁵⁸ Este criterio hace referencia al grado de correspondencia de las características de las tareas del test o examen con respecto a las tareas efectuadas en un uso real de la lengua (comprendiendo el ámbito profesional del mundo del trabajo). Para la definición y explicación de este criterio, véase BACHMAN y PALMER (1996: 23) y BUCK (2007: 83).

¹⁵⁹ Los diplomas de mayor exigencia, como el DELE C1, aunque también tienen por objeto el dominio general del español, resultan de mayor utilidad para la evaluación de competencias en ámbitos o contextos profesionales, al certificar que el candidato tiene la capacidad de “poder hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales” (así lo recoge la rúbrica “Nivel C1” de los DELE: <http://diplomas.cervantes.es/informacion/niveles/nivel_c1.html>).

¹⁶⁰ Cf. <<http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>>.

en una forma de escenario profesional que simula una situación de trabajo¹⁶¹. Asimismo, el DELE se distingue de los diferentes Certificados de la Cámara de Madrid¹⁶² que sirven para evaluar el español como medio de comunicación profesional mediante situaciones contextualizadas ligadas a ámbitos del mundo del trabajo (negocios, turismo, ciencias de la salud), o del examen ELYTE¹⁶³, destinado a la evaluación lingüística del español como herramienta profesional en el ámbito empresarial. El DELE también se diferencia de otras certificaciones, como el test BULATS¹⁶⁴ que, sin ser necesariamente un examen que evalúa el español para fines específicos (EFE), sí certifica competencias lingüísticas de un candidato en medios profesionales (criterio muy valorado por los informantes que conocían este test). Finalmente, a diferencia del DELE, el CLES¹⁶⁵ está orientado al sujeto y concebido bajo la forma de una escenificación pedagógica, que simula una misión con una situación creíble y que proyecta al candidato en situaciones cercanas a la realidad socioprofesional del estudiante (aspectos bien valorados por los informantes)¹⁶⁶.

En definitiva, el DELE no constituye propiamente una certificación de español orientada a fines específicos (EFE) ni demuestra el uso del español como lengua de especialidad en contextos específicos profesionales, si bien no debe desdeñarse su importancia como medio de inserción profesional en el mundo del trabajo, al estar reconocido internacionalmente por empresas privadas, cámaras de comercio y diferentes sistemas de enseñanza, aspecto muy valorado por los estudiantes y profesores de español de nuestra investigación.

4. CONCLUSIÓN

Nuestro estudio ha contribuido a la reflexión sobre los exámenes estandarizados de certificación lingüística que permiten evaluar un nivel en español como lengua extranjera.

La elaboración de un cuestionario dirigido a aprendientes y docentes de ELE en Francia y el posterior análisis de los resultados ha permitido establecer un diagnóstico del conocimiento actual sobre la problemática de las certificaciones existentes en el marco de ELE y aportar valiosos elementos de información que puedan favorecer una reflexión de profesionales en diferentes ámbitos (instancias educativas, instituciones evaluativas, examinadores de ELE, responsables de cursos de lengua, autores de materiales destinados a la preparación a una certificación, formadores, etc.) destinada a mejorar las prácticas lingüísticas actuales relativas a este tipo de evaluaciones certificativas. A nuestro juicio, evaluar y analizar las opiniones de profesionales de la enseñanza, de antiguos candidatos y de posibles destinatarios de estas certificaciones puede contribuir asimismo a una mejor comprensión de la percepción que tienen los usuarios, aspecto que puede ser de gran utilidad en todo proceso de renovación de estos exámenes oficiales.

Nuestra investigación ha confirmado el escaso conocimiento que los estudiantes de español tienen de las certificaciones que existen para acreditar un nivel en ELE, en especial de

¹⁶¹ “Le fait que la mission fasse appel aux compétences professionnelles met clairement l’accent sur la langue comme outil de travail” (BUCK, 2007: 94). Cf., asimismo, SPRINGER (2001: 57): “Le DCL revendique sa particularité fonctionnelle et interactionnelle (il s’agit d’un scénario qui simule un rôle professionnel). [...]. Cette validation possède tous les atouts pour certifier qu’une personne est en mesure de faire face à l’ensemble des situations de communication en milieu professionnel”.

¹⁶² Cf. <<http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=581>>.

¹⁶³ Cf. <<http://www.cocef.com/fr/formation-certification/test-elyte/presentation>>.

¹⁶⁴ Cf. <<http://www.bulats.org/fr/>>.

¹⁶⁵ Cf. <<http://www.certification-cles.fr/>>.

¹⁶⁶ Citando a ROUYEYROL (2012 : 15), “le CLES offre la possibilité d’envisager l’apprenant comme un véritable acteur social en interaction avec le monde qui constitue son environnement socioculturel”.

aquellas que sirven para la evaluación del español como lengua de especialidad y de comunicación operacional (DCL, ELYTE, ALPHA, Certificados de la Cámara de Madrid, etc.), a pesar de la importancia que otorgan estos informantes a la obtención de un diploma oficial de ELE como medio de inserción laboral. El impacto académico y profesional de estos diplomas para favorecer la búsqueda de empleo o la promoción laboral es el criterio más repetido a la hora de escoger una certificación, seguido de la fiabilidad y de la validez, aspectos que se consideran esenciales para determinar la calidad de una evaluación certificativa. Asimismo, según los resultados obtenidos en nuestra investigación, la población estudiada se decanta por los años de la licenciatura (de madurez del alumno y menos cargados que el período del Máster y de la preparación a oposiciones) como momento más propicio para pasar estos exámenes, siempre que haya una preparación adecuada. En este sentido, la principal ventaja de toda certificación evaluativa es la motivación instrumental del candidato, que reconoce en la obtención del diploma una finalidad y utilidad de su estudio del español, siendo el aspecto más temido por los docentes objeto de estudio que el entrenamiento específico a un formato concreto de examen haga perder de vista el aprendizaje general de la lengua.

Esta contribución ha estudiado el interés de realizar controles para asegurar la calidad de todo examen certificativo, aspecto ilustrado al presentar la renovación de los nuevos diplomas DELE del Instituto Cervantes, que destacan por su impacto y reconocimiento internacional, su fiabilidad y su validez por su concepción en adecuación con los niveles del *MCER*. Estos tres criterios (impacto, fiabilidad y validez), que coinciden con los citados en prioridad por los informantes para la elección de una certificación oficial, explican el éxito de estos diplomas.

Este estudio ha resaltado la importancia de la formación específica para la acreditación de los examinadores de los DELE, la cual busca contribuir a asegurar la fiabilidad de las calificaciones mediante un trabajo que ayude a tomar conciencia de la consistencia como examinador y a eliminar errores y tendencias extremas en la evaluación de las pruebas orales, aspecto para el que se promueve la participación reflexiva, la observación, el análisis y la calificación de muestras de candidatos mediante el consenso con otros participantes de la formación. También ha analizado la validez de los DELE (diseñados a partir de los descriptores del *MCER*, el Manual para relacionar exámenes con el *MCER* y los niveles de referencia del *Plan Curricular* y mediante el uso de la psicometría). Finalmente, como se ha destacado, sin ser el DELE una certificación orientada a fines específicos con uso de la lengua de especialidad, su difusión y reconocimiento internacional favorece el acceso a puestos de trabajo y la movilidad geográfica tanto en el ámbito académico como en el profesional.

5. ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario destinado a estudiantes de ELE

CURSO (año de estudios en el que se encuentra):

ESPECIALIDAD:

1. ¿Conoce alguna certificación externa (diploma, test, certificado) que acredite su nivel de competencia en Español Lengua Extranjera? ¿Ha recibido información sobre este tipo de diplomas de ELE en alguna de sus clases de español en el colegio, instituto o universidad?

En caso afirmativo, indique:

A ¿Cuál es la certificación de Español como Lengua Extranjera de la que ha tenido noticias?

B ¿De qué manera ha conocido su existencia? (clases, amistades, la Red, prensa, otros, etc.)

2. A su modo de ver, ¿le parece interesante para su futuro obtener un diploma que acredite su nivel en Español como Lengua Extranjera? ¿Por qué?

(Tanto en caso afirmativo como negativo, justifique su respuesta).

Desde su punto de vista, ¿qué puede aportar a su CV la obtención de un certificado de ELE?

3. Si decidiera pasar un certificado, diploma o test para acreditar su dominio en ELE y pudiera elegir entre varias certificaciones, ¿cuáles serían los factores o criterios que tendría en cuenta para escoger una u otra certificación?

[FORMATO DE EXAMEN, DIFICULTAD, FIABILIDAD, VALIDEZ, AUTENTICIDAD, INTERACTIVIDAD, IMPACTO, CUESTIONES PRÁCTICAS (precio, fechas, lugar)]

Como estudiante, ¿qué le pediría a una certificación de ELE para considerarla válida?

¿Cuáles son los criterios que permiten medir la calidad de una certificación?

4. En su opinión, ¿cuál es el momento ideal durante sus estudios para pasar este tipo de certificación de español?

[Secundaria/Licenciatura/Máster/Otros...]

5. ¿Ha pasado alguna vez un diploma, test o examen externo para acreditar su dominio en Español como Lengua Extranjera?

En caso afirmativo, indique: ¿Cuál es el examen que ha pasado? ¿Cuándo y dónde pasó el examen?

Comente, asimismo, cómo fue la formación que realizó para preparar ese diploma (tipo de clases seguidas, materiales utilizados, etc.).

Desde su propia experiencia, ¿aconsejaría algún tipo de preparación específica para afrontar este tipo de pruebas?

Comente sus impresiones en relación a los siguientes parámetros (justifique su respuesta):

Tipo/formato de examen

Nivel de dificultad del examen

Fiabilidad de las pruebas y de los resultados obtenidos

Validez (adecuación con los descriptores del MCER)

Autenticidad (adecuación de las pruebas del examen con situaciones del mundo real, adecuación del examen en contextos comunicativos profesionales)

Interactividad (destinatario del examen y conocimientos específicos requeridos)

Nivel de impacto y de utilidad para su futuro académico y profesional

Aspectos prácticos (personal, duración, lugar, precio, fechas)

¿Cuáles le parecen los puntos fuertes y los puntos débiles de esta certificación?

¿Volvería a pasarla?

Si de Usted dependiera, ¿qué cambiaría o mejoraría de esta certificación?

Muchas gracias por su atención.

Anexo 2: Cuestionario destinado a profesores de ELE

CURSO (año o nivel de estudios en el que enseña):

ESPECIALIDAD:

1. ¿Conoce alguna certificación externa (diploma, test, certificado) que existe en el mercado para acreditar el nivel de competencia de un estudiante en Español Lengua Extranjera?

En caso afirmativo, indique:

A ¿Cuál es la certificación de Español como Lengua Extranjera que conoce?

B ¿De qué manera ha conocido su existencia? (trabajo, amistades, la Red, prensa, otros...)

Comente sus impresiones en relación a los siguientes parámetros sobre dicha certificación (justifique, en la medida de lo posible, su respuesta):

Tipo/formato de examen

Nivel de dificultad del examen

Fiabilidad de las pruebas y de los resultados obtenidos

Validez (adecuación con los descriptores del MCER)

Autenticidad (adecuación de las pruebas del examen con situaciones del mundo real, adecuación del examen en contextos comunicativos profesionales)

Interactividad (destinatario del examen y conocimientos específicos requeridos)

Nivel de impacto y de utilidad para el futuro académico y profesional del candidato

Aspectos prácticos (personal, duración, lugar, precio, fechas)

¿Cuáles le parecen los puntos fuertes y los puntos débiles de esta certificación?

Si de Usted dependiera, ¿qué cambiaría o mejoraría de esta certificación?

¿Ha tenido la ocasión de ofrecer información sobre este tipo de diplomas de ELE en alguna de sus clases de español en el colegio, instituto o universidad?

2. A su modo de ver, ¿le parece interesante para el futuro de sus estudiantes obtener un diploma que acredite su nivel en Español como Lengua Extranjera? ¿Por qué? (Justifique su respuesta).

Desde su punto de vista, ¿qué aporta a un CV la obtención de un certificado de ELE?

3. Si algún alumno/estudiante suyo decidiera pasar un certificado, diploma o test para acreditar su dominio en ELE y le pidiera consejo entre las certificaciones de ELE que existen, ¿cuáles serían los factores o criterios que tendría en cuenta para aconsejar una u otra certificación?

[FORMATO DE EXAMEN, DIFICULTAD, FIABILIDAD, VALIDEZ, AUTENTICIDAD, INTERACTIVIDAD, IMPACTO, CUESTIONES PRÁCTICAS (precio, fechas, lugar)]

Como profesor, ¿qué le pediría a una certificación de ELE para considerarla válida?

¿Cuáles son los criterios que permiten medir la calidad de una certificación?

¿Recomendaría alguna de estas certificaciones a sus alumnos? Justifique la respuesta.

4. En su opinión, ¿cuál es el momento ideal durante los estudios para pasar este tipo de certificación de español? [Secundaria/Licenciatura/Máster/Otros...]

5. ¿Ha tenido la ocasión de preparar a sus estudiantes a algún diploma, test o examen externo para acreditar su dominio en ELE?

En caso afirmativo, indique: ¿Cuál es el examen que prepararon?

Comente cómo fue la formación que realizó para preparar a los estudiantes a ese diploma.

¿Aconsejaría algún tipo de preparación específica para afrontar este tipo de pruebas?

6. ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de preparar a los estudiantes a un certificado de ELE?

Muchas gracias por su atención.

Anexo 3: Distribución de informantes

Total			Muestra de estudiantes			Muestra de profesores		
Categoría	Nº casos	%	Especialidad	Nº casos	%	Nivel	Nº casos	%
Estudiantes	154	83.24	LLCE	49	36.57	Secundaria	16	51.61
			ESPÉ	47	35.05			
Profesores	31	16.76	MIAGE	35	26.12	Superior	15	48.39
			CPEG	23	17.16			
Total	185	100	Total	154	100	Total	31	100

Anexo 4: Porcentaje de informantes que sí conocen alguna certificación de ELE

Muestra total	Muestra dividida por categoría		Muestra de estudiantes por especialidad		Muestra de profesores por nivel de enseñanza	
55.13 %	Estudiantes	50%	LLCE	53.06%	Secundaria	87.5 %
			ESPÉ	100%		
	Profesores	80.64%	MIAGE	8.57%	Superior	73.33%
			CPEG	4.34%		

Anexo 5: Porcentaje de informantes que conocen cada certificación de ELE

Certificación	Muestra total	Muestra dividida por categoría		Muestra de estudiantes por especialidad		Muestra de profesores por nivel de enseñanza	
CLES	41.62%	Estudiantes	42.85%	LLCE	32.65 %	Secundaria	31.25%
				ESPÉ	100%		
		Profesores	35.48%	MIAGE	8.57%	Superior	40%
				CPEG	0%		
DELE	35.13%	Estudiantes	27.27%	LLCE	28.57%	Secundaria	81.25%
				ESPÉ	57.44%		
		Profesores	74.19%	MIAGE	0%	Superior	66.66%
				CPEG	4.34%		
BULATS	3.78%	Estudiantes	1.29%	LLCE	2.04%	Secundaria	6.25%
				ESPÉ	2.12%		
		Profesores	12.90%	MIAGE	0%	Superior	20%
				CPEG	0%		
ELYTE	0.54%						
DCL	0%						
ALPHA	0%						
CELU	0%						
CELA	0%						
Cámara Madrid	0%						

Anexo 6: Porcentaje de informantes que consideran interesante obtener una certificación de ELE

Muestra total	Muestra dividida por categoría		Muestra de estudiantes por especialidad		Muestra de profesores por nivel de enseñanza	
81.08 %	Estudiantes	77.92%	LLCE	95.92%	Secundaria	93.75%
			ESPÉ	63.83%		
	Profesores	96.77%	MIAGE	62.82%	Superior	100%
			CPEG	91.30%		

Anexo 7: Criterios para escoger una certificación externa de ELE

Criterio	Muestra total	Muestra dividida por categoría	
		Estudiantes	Profesores
Impacto	43.24%	40.26%	67.74%
Fiabilidad	29.87%	19.48%	51.61%
Dificultad	20.54%	18.83%	29.03%
Validez	20.54%	11.69%	64.52%
Autenticidad	16.21%	12.34%	35.48%
Formato	11.89%	11.04%	16.13%
Interactividad	6.48%	3.25%	22.58%
Precio	27.02%	21.43%	51.61%
Lugar	21.62%	16.23%	48.39%
Fechas	12.97%	5.84%	48.39%

Anexo 8: Momento para pasar una certificación externa de ELE

Momento	Muestra total	Muestra dividida por categoría	
		Estudiantes	Profesores
Licenciatura	56.21%	55.84%	58.06%
Máster	35.13%	37.01%	25.80%
Secundaria	33.51%	28.57%	58.06%
Cuando uno esté preparado	2.16%	2.60%	0%
Después de los estudios	2.16%	2.60%	0%
Durante el Erasmus	0.54%	0%	3.22%

6. BIBLIOGRAFÍA

ALTE (2014). *The Association of Language Testers in Europe*. En línea: <www.alte.org> (consulta 4 de septiembre de 2014).

ANTÓN M. (2013): *Métodos de evaluación en ELE*. Madrid: Arco/Libros, 9-30 y 75.

ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS ET EN ACQUISITION (2011). *Le CLES 2 : retour à la case départ*. En línea: <<http://ardaarda.canalblog.com/archives/2011/11/index.html>> (consulta 3 de julio de 2014).

BACHMAN L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 22.

BACHMAN L.F., PALMER A.S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 17-42.

BECH TORNO A., PAREJA LÓPEZ M.J., CALDERÓN TORRÓ P., LÓPEZ TAPIA F.J. (2013). *El cronómetro B1. Nuevo DELE 2013*. Madrid: Edinumen, 2 y 32.



BECH TORNO A., PÉREZ BERNAL R.M., SALVADOR GARCÍA C. (2013). *El cronómetro B2. Nuevo DELE 2013*. Madrid: Edinumen, 2 y 34.

BEHRA S., MACAIRE D., MELÉNDEZ QUERO C., NORMAND C. (2012). "La formation des enseignants : de la difficulté à penser la complexité en éducation" (Título inicial en Europanto: "La formación of lehrer : de la schwierigteit to think la complexité in der educación"). *Mélanges CRAPEL* n° 33, p. 103-118.

BUCK J. (2007). "Le scénario : une réponse à l'application du CECRL". *Cahiers de l'APLIUT* vol. XXVI, n° 2, p. 81-102.

CÁMARA DE MADRID (2014). *Exámenes de los certificados y diplomas*. En línea: <<http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=581>> (consulta 21 de junio de 2014).

CHAMBRE OFFICIELLE DE COMMERCE D'ESPAGNE EN FRANCE (COCEF) (2014). *Test Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales (ELYTE)*. En línea: <<http://www.cocef.com/fr/formation-certification/test-elyte/presentation>> (consulta 21 de junio de 2014).

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 192 p. En línea: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf> (consulta 15 de septiembre de 2014).

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC - Grupo Anaya - Instituto Cervantes, 261 p. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (consulta 1 de septiembre de 2014).

CONSORCIO INTERUNIVERSITARIO ELSE (2014). *Certificado de Español, Lengua y Uso (CELU)*. En línea: <www.celu.edu.ar> (consulta 21 de junio de 2014).

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 260 p. En línea: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf> (consulta 1 de septiembre de 2014).

COUNCIL OF EUROPE (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for languages: Language, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. En línea: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1_en.asp> (consulta 5 de junio de 2014).

DÖRNYEI Z. (2010): *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. London: Routledge, xiii.

DOUCET P. (2001). "Pour un test utile". *ASp* n° 34, p. 13-33.

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION DE L'ACADÉMIE DE NANCY-METZ (2014). *Les ressources pour l'espagnol*. En línea: <<http://espe.univ-lorraine.fr/autoflangues/espagnol>> (consulta 14 de agosto de 2014).

GOULLIER F. 2007. "Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ?". *Cahiers de l'APLIUT* vol. XXVI, n° 2, p. 12-22.

HIDALGO DE LA TORRE R. (dir.) (2013a): *Prepara y práctica el DELE B1. Con programa, consejos, modelos de examen, audios y soluciones*. Barcelona: Octaedro, 5.

HIDALGO DE LA TORRE R. (dir.) (2013b): *Prepara y práctica el DELE B2. Con programa, consejos, modelos de examen, audios y soluciones*. Barcelona: Octaedro, 5.

HOPKINS D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU, 95.

HUVER E., SPRINGER C. (2011): *L'évaluation en langues*. Paris: Didier, 195 y 205.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. En línea: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> (consulta 10 de junio de 2014).

INSTITUTO CERVANTES (2014a). *Diplomas de Español como Lengua Extranjera*. En línea: <<http://diplomas.cervantes.es/>> (consulta 10 de septiembre de 2014).

INSTITUTO CERVANTES (2014b). *Aula Virtual Cervantes*. En línea: <<http://ave.cervantes.es/>> (consulta 10 de septiembre de 2014).

LITTLE D. (2006). "The common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact". *Language Teaching* n° 39, p. 167-190.

MARTÍNEZ M. J., SÁNCHEZ D., SORIA M.P. (2013a). *Las claves del nuevo DELE B1*. Barcelona: Difusión, 3.

MARTÍNEZ M. J., SÁNCHEZ D., SORIA M.P. (2013b). *Las claves del nuevo DELE B2*. Barcelona: Difusión, 3.

MELÉNDEZ QUERO C. (2012a). "Les certifications en Espagnol Langue Étrangère sur le marché français". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'Apliu* vol. XXXI, n° 3, p. 42-62.

MELÉNDEZ QUERO C. (2012b). "Recursos en la Red para el aprendizaje del español como lengua extranjera: el dispositivo de autoformación en lenguas del IUFM de Lorraine", pp. 681-692 in HERNÁNDEZ GONZÁLEZ C., CARRASCO SANTANA A., ÁLVAREZ RAMOS E. (eds.). *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 757 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014). *Le Diplôme de compétence en langue (DCL)*. En línea: <<http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html>> (consulta 24 de septiembre de 2014).

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2014a). *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)*. En línea: <<http://www.certification-cles.fr/>> (consulta 10 de junio de 2014).

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2014b). *Questions-réponses : formations de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. En línea: <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29063/questions-reponses-formations-de-l-enseignement-de-l-education-et-de-la-formation.html>> (consulta 1 de septiembre de 2014).

MINISTERIO DE SANIDAD, POLÍTICA SOCIAL E IGUALDAD (2011). "Orden SPI/2549/2011, de 19 de septiembre, por la que se aprueba la convocatoria de pruebas selectivas 2011 para el acceso en el año 2012, a plazas de formación sanitaria especializada para Médicos, Farmacéuticos y otros graduados/licenciados universitarios del ámbito de la Psicología, la Química, la Biología y la Física". *BOE* n° 231, p. 101376-101598. En línea: <<http://www.boe.es/boe/dias/2011/09/26/pdfs/BOE-A-2011-15139.pdf>> (consulta 15 de septiembre de 2014).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1998). "REAL DECRETO 826/1998, de 20 de julio, por el que se establecen Diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera". *BOE* n° 181, p. 23426-23427. En línea: <<http://www.boe.es/boe/dias/1988/07/29/pdfs/A23426-23427.pdf>> (consulta 15 de septiembre de 2014).

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2002). "REAL DECRETO 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera (DELE)". *BOE* n° 268, p. 39489-

39491. En línea: <<http://www.boe.es/boe/dias/2002/11/08/pdfs/A39489-39491.pdf>> (consulta 15 de septiembre de 2014).

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2008). "REAL DECRETO 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el se regulan los diplomas de español como lengua extranjera". *BOE n° 62*, p. 14694-14696. En línea: <http://diplomas.cervantes.es/sites/default/files/real_decreto_264-2008_0.pdf> (consulta 15 de junio de 2014).

MORENO BRUNA A. M. (2014). *La motivación en el aprendizaje de E/LE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo, de Zoltán Dornyei*. Suplemento especial de la revista MarcoELE, 18. En línea: <<http://marcoele.com/descargas/18/moreno-motivacion.pdf>> (consulta 3 de julio de 2014).

NORMAND, C. (2012). "Utilizar la Red para aprender el español como lengua extranjera y aprender a aprender: dispositivo de aprendizaje autodirigido con ayuda", pp. 355-363 in HERNÁNDEZ GONZÁLEZ C., CARRASCO SANTANA A., ÁLVAREZ RAMOS E. (eds.). *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid: Gráficas Andrés Martín S.L., 757 p.

PARRONDO J.R. (2004). "Modelos, tipos y escalas de evaluación", pp. 967-982 in: SÁNCHEZ LOBATO J., SANTOS GARGALLO I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 1312 p.

RODRÍGUEZ G., GIL J., GARCÍA E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 187 y 193.

ROUYEYROL L. (2012). "À propos de la représentation de la langue dans le cadre du CLES. Interaction verbale, interaction sociale ?". *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'Aplut vol. XXXI, n° 3*, p. 15-30. En línea: <<http://apliut.revues.org/2987>> (consulta 10 de septiembre de 2014).

SICELE (2007). *Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera*. En línea: <<http://www.sicele.org>> (consulta 31 de agosto de 2014).

SPRINGER C. (2001). "Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation". *Les Langues Modernes n° 2*, p. 48-60.

TAILLEFER G. (2007). "Normes et normalisation dans l'enseignement des langues. Compte rendu de la table ronde sur les certifications (2 juin 2006)". *Cahiers de l'APLIUT vol. XXVI, n° 2*, p. 133-139.

ULYSSES SAS (2014). *Análisis de la Lengua Profesional Hispano Americana (ALPHA)*. En línea: <<http://alpha-test.org/es/presentation>> (consulta 21 de junio de 2014).

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (2014). *Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA)*. En línea: <<http://www.cepe.unam.mx/cela/>> (consulta 21 de junio de 2014).

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS (2014). *Business Language Testing Service*. En línea: <<http://www.bulats.org/>> (consulta 10 de septiembre de 2014).

COMITÉ INTERNATIONAL DE LECTURE

(Liste alphabétique des membres qui ont collaboré à ce numéro)

Blanca AGUIRRE BELTRÁN, Especialista en EFE, autora de materiales didácticos y directora de colección en SGEL (España)

María Cecilia AINCIBURU, Catedrática de español en la Universidad Antonio de Nebrija (España), Università degli Studi di Siena (Italia)

Araceli ALONSO CAMPO, Chercheuse à l'Université Pompeu Fabra (España), ATER d'espagnol à l'Université de Bretagne-Sud (France)

Elisabet ARNÓ MACIÀ, Profesora Titular de Universidad, Universitat Politècnica de Catalunya (España)

Patricia BANERES-MONGE, MCF d'espagnol à l'Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

Joël BRÉMOND, PU d'espagnol à l'Université de Nantes (France)

María Luisa CARRIÓ PASTOR, Profesora titular, Universidad Politécnica de Valencia (España)

Luisa CHIERICHETTI, Profesora titular, Università degli Studi di Bergamo (Italia)

José Carlos DE HOYOS, MCF d'Espagnol à l'Université Lumière Lyon 2 (France)

Jean-Marc DELAGNEAU, MCF en linguistique à l'Université du Havre (France)

Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA, Profesora emérita de la Universidad Alcalá de Henares (España)

Susana LLORIÁN GONZÁLEZ, Profesora de lingüística aplicada al español como Lengua Extranjera en la Universidad Antonio de Nebrija (España)

Dominique MACAIRE, PU à l'Université de Lorraine-ESPE (France)

Inmaculada MARTÍNEZ, Subdirectora-Jefe de estudios, CIESE-Comillas (España)

Claude NORMAND, MCF d'espagnol (R), Université de Lorraine (France)

Mercè PUJOL BERCHÉ, PU d'espagnol à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (France)

Ana Isabel RIBERA RUÍZ DE VERGARA, MCF d'espagnol à l'Université de Rouen (France)

Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO, Profesor de español en la Universidad de Vigo (España)

Enrique SÁNCHEZ ALBARRACÍN, MCF d'espagnol à l'Université Lumière Lyon 2 (France)

Luis Javier SANTOS LÓPEZ, Profesor agregado de lengua española en la Università degli Studi di Milano (Italia)

An VANDE CASTEELE, Profesora de lingüística española en la Vrije Universiteit Brussel (Bélgica)

POLITIQUE ÉDITORIALE

Le GERES publie des articles dont la thématique principale fait référence au vaste domaine de l'Espagnol de Spécialité (ESP) conçu comme secteur d'enseignement et domaine de recherche. Tous les sujets concernant l'enseignement et la recherche en ESP sont susceptibles d'être publiés dans notre publication s'ils répondent aux grands critères de sélection suivants :

- L'intérêt général pour la communauté scientifique (en particulier dans le domaine de l'ESP).
- L'actualité : l'intérêt de l'apport aux débats en cours dans le domaine de spécialité (voir cependant la remarque finale de la présente rubrique).
- Les caractères d'originalité des analyses et d'innovation des propositions.
- La maîtrise des notions et concepts : tout particulièrement ceux liés aux langues étrangères et aux langues de spécialités, dont l'ESP.
- L'adéquation, la fiabilité et la validité : du cadre théorique, de l'état de la question, de la méthodologie, de l'argumentation et de la présentation des résultats et conclusions.
- La qualité rédactionnelle : correction langagière, clarté et rigueur de l'organisation et de la présentation.
- La "priorité éditoriale", critère contextuel lié à la quantité d'articles présentés en attente d'être publiés et au nombre d'articles déjà publiés sur le même sujet.

REMARQUE : Même dans le cas où un article réunirait toutes ces qualités, l'Equipe éditoriale des Cahiers du GERES se réserve le droit de l'écarter s'il ne fournit pas suffisamment d'éléments nouveaux par rapport à des articles déjà publiés dans les numéros antérieurs. Il est donc fortement conseillé pour la proposition d'articles - et déjà, en amont, pour la proposition des communications aux Rencontres Internationales du GERES -, de consulter préalablement les titres et résumés des articles déjà publiés dans la revue.

Les grands types d'articles attendus pour la publication dans *Les Cahiers du GERES* :

- 1) Articles d'orientation "pratique" axés sur l'expérimentation et l'application : comptes rendus d'expérience pédagogique, propositions de démarches et d'outils didactiques, analyses de matériels didactiques, etc.
- 2) Articles d'orientation "théorique" axés sur un ensemble de notions ou d'idées sur un sujet d'outils conceptuels, etc.
- 3) Articles d'orientation "mixte", soit parce qu'ils articulent ou combinent théorie (évaluée à son exactitude) et pratique (évaluée à son degré de transférabilité), soit parce qu'ils présentent des modèles (évalués à leur efficacité). Par exemple :
 - théories ou modèles présentés avec leurs applications pratiques ;
 - évaluation de cadres théoriques ou de modèles, ou validation/invalidations d'hypothèses théoriques au moyen d'expérimentations pratiques ;
 - présentation de pratiques avec leur étayage en termes de théorie ou de modèle ;
 - présentation et évaluation de pratiques débouchant sur une proposition de modèles.

CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION

Dans un but de transparence de notre activité d'évaluation, nous avons décidé de publier ci-dessous les paramètres retenus pour expertiser les contributions en vue d'être publiées dans *Les Cahiers du GÉRES*.

1. CARACTÉRISTIQUES PARATEXTUELLES

1.1. MOTS-CLÉS

- Adéquats
- Trop nombreux
- Mal choisis, imprécis
- Autre :

1.2. RÉSUMÉ DANS LA LANGUE DE L'ARTICLE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

1.3 RÉSUMÉ DANS L'AUTRE LANGUE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

1.4 BIBLIOGRAPHIE

- Adéquate
- Imprécise (erreurs, indications manquantes, etc.)
- Insuffisante (absence de titres essentiels)
- Autre :

2. MAÎTRISE DU DOMAINE TRAITÉ

- Connaissances de vrai spécialiste du domaine (littérature spécifique, travaux récents, références essentielles)
- Connaissances d'ensemble bonnes permettant de traiter correctement le sujet
- Connaissances inégales ne permettant pas de traiter correctement certains aspects
- Connaissances insuffisantes pour traiter le sujet
- Autre :

3. POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

3.1. RAPPORT DU TEXTE AVEC LA LANGUE DE SPÉCIALITÉ

- Relève pleinement de la LSP
- Relève partiellement ou indirectement de la LSP
- Ne relève pas de la LSP et pertinence non argumentée

3.2 PORTÉE DE LA CONTRIBUTION

- Majeure, ouvre de nouvelles perspectives théoriques, épistémologiques, méthodologiques, etc.
- Réelle, apporte des éléments nouveaux ou mises au point significatives (réflexions, méthodes, résultats, etc.)
- Mineure
- Très faible/nulle
- Difficile à apprécier en l'état du texte

4. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

- Rigoureuse
- Acceptable
- Approximative
- Insuffisante
- Autre :

5. CARACTÉRISTIQUES RÉDACTIONNELLES

4.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)

- Très bonne
- Bonne
- Moyenne
- Insuffisante
- Autre :

4.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)

- Adéquate
- Imprécise, ambiguë, peu rigoureuse
- Inadéquate: comporte des erreurs graves
- Autre :

4.3 STRUCTURE DU TEXTE

- Adéquate
- Inadéquate (aspects à améliorer) :
 - Absence de progression d'ensemble claire.
 - Introduction insuffisante, non pertinente, peu claire.
 - Parties inégales, mal équilibrées.
 - Transitions insuffisantes.
 - Conclusion non pertinente, peu claire.
 - Autre :

6. DÉCISION À COMMUNIQUER À L'AUTEUR

- Article publiable en l'état.
- Article publiable après ajustements mineurs demandés.
 - Niveau de priorité par rapport à la thématique des Rencontres : *maximale/moyenne/basse*.
- Article publiable sous réserve de modifications exigeant une nouvelle soumission au CIL.
- Article non publiable.

7. AUTRES OBSERVATIONS (points forts, points faibles, suggestions, etc.)

RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS

Les conditions requises pour faire partie du Comité International de Lecture (CIL) du GÉRES sont :

- **La compétence.** L'évaluateur doit être un expert qualifié pour évaluer l'article que l'on lui confie. S'il ne l'est pas, il devra renoncer dans les plus brefs délais et, si nécessaire, il devra recommander un autre évaluateur. En plus, il devra indiquer si la contribution précise d'être relue par des experts spécialisés dans certains aspects. Les corrections doivent être rigoureuses, les commentaires détaillés et les critiques justifiées, proposant des alternatives et des suggestions spécifiques pour améliorer l'article.
- **La confidentialité.** Les articles confiés aux experts pour l'évaluation doivent être anonymes. Les évaluateurs doivent s'abstenir de commenter en public le travail. S'ils ont besoin des conseils d'autres experts pour réaliser une évaluation adéquate, ils demanderont l'autorisation au rédacteur en chef de la revue. Ils ne peuvent pas faire référence à des idées ou des données jusqu'à la publication de l'original. Ils ne peuvent pas contacter directement l'auteur.
- **La neutralité et l'honnêteté.** L'obligation de l'évaluateur est d'évaluer l'original par ses propres mérites ou défauts sans avoir aucun préjugé. L'évaluateur devra renoncer à l'évaluation d'un article s'il juge que la condition de neutralité ne peut pas être respectée.
- **La diligence.** L'évaluateur devra rendre le formulaire d'évaluation dans les délais convenus par le Comité de Rédaction. Dans le cas où ces délais ne pourraient être respectés, il contactera le rédacteur en chef afin d'agir en conséquence.
- **Le respect et la politesse.** L'évaluateur doit adopter une attitude respectueuse sans mépriser ou vexer l'auteur avec ses critiques ou opinions. En plus, il devra être conscient que sa fonction principale est d'aider l'auteur à s'exprimer de façon efficace et de lui fournir une évaluation des aspects scientifiques pour améliorer l'article.

CONSIGNES AUX AUTEURS

Dans le but d'uniformiser nos rédactions et de nous adapter aux normes d'usage de publications d'articles, nous avons procédé à l'élaboration d'une série de consignes formelles que tout auteur intéressé de publier dans notre revue électronique devra respecter pour que son texte soit définitivement accepté par notre Comité International de Lecture.

Les règles de publication des *Cahiers du GÉRES* sont disponibles en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/consignes-de-publication/>

Les sommaires de tous les numéros des *Cahiers du GÉRES* sont consultables en suivant ce lien : <http://www.geres-sup.com/cahiers/les-sommaires-des-cahiers/>

Forte du dynamisme de ses adhérents et consciente de sa représentativité, notre association souhaite devenir un interlocuteur incontournable pour tous ceux qui s'intéressent à l'Espagnol de Spécialité (ESP) sous toutes ses formes.

Grâce à la détermination de ses membres, actifs dans la défense de l'espagnol langue professionnalisante, notre existence, improbable hier, est devenue une réalité aujourd'hui. Mais nous sommes conscients que nous n'existons que par la solidarité des collègues qui partagent nos convictions. Le GERES est donc mobilisé pour obtenir la place qui lui revient dans le contexte associatif de l'enseignement supérieur Français.

Le GERES, c'est surtout l'organisation de rencontres thématiques, l'édition d'une revue électronique annuelle, des débats organisés avec d'autres associations, une lettre d'information qui vous donne l'essentiel des informations nécessaires sur les activités du groupe, une veille informationnelle concernant les congrès et des formations diverses dans le domaine de l'ESP. Le GERES, c'est aussi un site web dynamique continuellement enrichi, une source d'information et de partage. Ses adhérents peuvent également s'abonner aux listes de diffusion et faire partie de nos différents réseaux pour être en contact avec d'autres collègues géographiquement éloignés mais partageant les mêmes intérêts.

Adhérer au GERES, c'est soutenir ses démarches et participer à la vie de l'association, mais également être un acteur de notre discipline afin de lui donner une meilleure visibilité en France et à l'étranger.

Si vous appréciez nos actions, nous vous invitons à nous rejoindre en devenant membre du GERES (à titre personnel ou institutionnel). Pour ce faire, notre site vous fournit tous les renseignements nécessaires : <http://www.geres-sup.com/adhesion/>.

Pour toute autre information, vous pouvez aussi contacter les membres du Bureau : <http://www.geres-sup.com/présentation/bureau/>.

MENTIONS LÉGALES

Titre

Les Cahiers du GÉRES

Éditeur

Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

Responsable de l'édition en ligne

Marcelo TANO

Type de support

Électronique

Site web

<http://www.geres-sup.com/cahiers/>

Politique d'édition

Publication intégrale en libre accès

Périodicité

Un numéro par an

Année de création

2008

ISSN

2105-1046 (n° de publication numérique accordé par le Centre ISSN France en 2010)

Le GERES s'assure de la validité scientifique et de la qualité éditoriale des travaux qu'il publie, mais les opinions et les jugements qui y sont formulés relèvent exclusivement de la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne sauraient être imputés ni à l'association, ni, *a fortiori*, à ses responsables.