

Groupe d'Étude et de Recherche  
en Espagnol de Spécialité



## Les Cahiers du GÉRES n° 12

Actes choisis de la 17<sup>ème</sup> Rencontre Internationale du GÉRES

« L'Espagnol de spécialité à l'ère de la communication numérique »

Organisée les 19, 20 et 21 juin 2019 par



Avec la collaboration de :



Avec le sponsoring de :



forum culturel autrichien<sup>par</sup>

## SOMMAIRE

<b>PRÉSENTATION</b> .....	<b>4</b>
<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>5</b>
<b>SECTION I : L'espagnol de spécialité à l'ère de la communication numérique</b>	<b>10</b>
Ana ARMENTA-LAMANT DEU : « Le tandem linguistique: un excellent dispositif pour favoriser l'acquisition des compétences linguistiques et interculturelles en autonomie avec un natif » .....	11
María Magdalena FASANO MÁRQUEZ : « Le numérique, un outil/support d'accompagnement à l'amélioration de la composante motivationnelle et de la relation enseignant-apprenant » .....	30
Cécile PETIT : « El español de especialidad en la era de la comunicación digital, la clase de español jurídico en tiempos de pandemia: ¿nuevas perspectivas pedagógicas? » .....	66
Juan Miguel HERNÁNDEZ PRIETO: « Diseño de un examen adaptativo para medir el grado de competencia del español con fines profesionales: LanguageCert USAL esPro » .....	72
Jasper DEGRAEUWE, Patrick GOETHALS y Pauline VERHOEVE: « Ampliar la caja de herramientas del análisis del discurso asistido por el ordenador: el caso de los cinco sentidos en el discurso turístico » .....	91
Isabella GALLARDO MOREIRA: « El agradecimiento en e-mails empresariales: un análisis sociopragmático entre el español peninsular y el portugués de Brasil »....	110
Itziar MOLINA SANGÜESA: « <i>Zikosis</i> : la historia de un neologismo médico en la era de la comunicación digital » .....	129
<b>SECTION II : Varia</b> .....	<b>143</b>
Francesco SPINOGLIO: « Actividades de neuroeducación para la enseñanza de idiomas en escuelas de negocios ».....	144
María Cruz Elena DE LOS SANTOS BRITO: « Léxico más disponible de la gastronomía mexicana » .....	157
José María CUENCA MONTESINO y Noemí RÁMILA DÍAZ : « Manifiesto de París por la cientificación de la didáctica del español como lengua de especialidad » ....	170
<b>ÉQUIPE ÉDITORIALE</b> .....	<b>174</b>
<b>POLITIQUE ÉDITORIALE</b> .....	<b>176</b>
<b>CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION</b>	<b>177</b>
<b>RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS</b> .....	<b>179</b>
<b>CONSIGNES AUX AUTEURS</b> .....	<b>180</b>
<b>MENTIONS LÉGALES</b> .....	<b>181</b>



## PRÉSENTATION

Voici un nouveau numéro de la revue scientifique *Les Cahiers du GERES*. Ce douzième numéro voit enfin le jour après une année où le monde entier s'est vu submergé dans une vague pandémique sans précédent. Malgré le bouleversement de nos quotidiens, les acteurs qui œuvrent et contribuent au bon fonctionnement de nos activités scientifiques ont fait preuve de réactivité, permettant la continuité de nos projets.

Ce numéro est spécial à mes yeux pour diverses raisons. Tout d'abord, c'est le premier que je présente en tant que Directrice, et c'est un grand plaisir de le voir aboutir. La continuité dans les recherches en Espagnol de Spécialité nous conforte dans nos objectifs scientifiques : partager et développer les travaux en ESP, la raison d'être du GERES.

Ce numéro est également différent car son élaboration s'est faite dans les difficultés, les attentes, l'incertitude des moments vécus. Je ne peux que saluer et féliciter le rédacteur en chef pour sa constance et son dévouement dans ce travail de rédaction et d'édition.

Un très grand merci aussi aux membres de notre Comité International de Lecture pour leur travail d'évaluation toujours pratiqué avec compétence, confidentialité, neutralité et honnêteté. Enfin, au nom du GERES, j'exprime ma gratitude aux équipes de l'Université de Paris, tout particulièrement au laboratoire CLILLAC-Arp (EA 3967) qui nous ont permis d'organiser les XVIIème Rencontres Internationales du GERES, dont nous présentons aujourd'hui les fruits des échanges qui s'y sont tenus.

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

**Patricia GUTIERREZ**  
Directrice de la publication



## AVANT-PROPOS

**Stéphane PATIN : « Introducción general »**

Université de Paris (Francia)  
[Stephane.patin@u-paris.fr](mailto:Stephane.patin@u-paris.fr)

El número 12 de *Les Cahiers du GERES* es el resultado del duodécimo Encuentro Internacional del *Groupe d'Études et de Recherche en Espagnol de Spécialité* que fue organizado por el laboratorio CLILLAC-Arp (*Centre de Linguistique Inter-langues, de Lexicologie, de Linguistique Anglaise et de Corpus-Atelier de Recherche sur la Parole*, EA 3967) de Université de Paris. Dicho encuentro se celebró en Université de Paris, los días 19, 20 y 21 de junio de 2019. Versaba sobre el español de especialidad en la era de la comunicación digital desde perspectivas didácticas, profesionales y lingüísticas.

El presente número recoge una selección de **nueve artículos**, evaluados por el método de doble ciego, que dan respuesta a las cuestiones planteadas en la manifestación científica, y que el lector podrá descubrir a continuación. Dichas contribuciones se presentan en dos partes: una primera parte reúne artículos centrados en la temática del coloquio, y una segunda parte, titulada *varia*, va dedicada a temas conexos dentro del amplio campo del español de especialidad (ESP).

**La primera parte**, sobre el español de la comunicación digital, consta de **siete artículos** repartidos en dos subdivisiones; una versa sobre los recursos digitales en la enseñanza del ESP y reúne **cuatro artículos**.

En el primero, titulado *Le tandem linguistique : un excellent dispositif pour favoriser l'acquisition des compétences linguistiques et interculturelles en autonomie avec un natif*, Ana Armenta-Lamant Deu de la Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA) lleva una reflexión didáctica sobre las ventajas de la práctica del tándem lingüístico dentro del marco del aprendizaje autónomo de lenguas. Sus reflexiones se basan en una paradoja que la propia autora apunta. Si bien el tándem lingüístico se expandió en las universidades, carece de un verdadero método autónomo de aprendizaje de idiomas dentro de un marco de una comunicación auténtica con un hablante nativo. A partir de unas observaciones realizadas a raíz de unos estudios sobre las necesidades lingüísticas de la región transfronteriza franco-española del sureste de Francia de la Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA) y de tres comunidades españolas (Aragón, Navarra y País vasco) de las universidades de Zaragoza, Navarra y del País vasco, se han elaborado numerosos proyectos bilaterales interuniversitarios, entre ellos, el tándem lingüístico, para mejorar el nivel de lengua del español como lengua extranjera y del español con fines específicos así como para consolidar los conocimientos socioculturales de los estudiantes. Tras definir el concepto didáctico y pedagógico del tándem lingüístico, y detallar con claridad los distintos principios implicados en él (el de empatía, reciprocidad, autonomía, compromiso, periodicidad, correcciones de errores, autoevaluación), la autora explica las estrategias de aprendizaje y competencias comunicativas, lingüísticas, interculturales necesarias para llevar a cabo el tándem lingüístico que las actividades y herramientas de E-learn ofrecen al alumnado. Huelga decir que en este dispositivo, el papel del profesor es imprescindible no solo en la realización del tándem sino también en la evaluación.

El segundo artículo, *Le numérique, un outil/support d'accompagnement à l'amélioration de la composante motivationnelle et de la relation enseignant-apprenant*, redactado por María Magdalena Fasano Márquez del *Centre de recherche sur les identités nationales et l'interculturalité (CRINI)* de l'Université de Nantes, pone también de realce la competencia interrelacional necesaria en el aprendizaje del español mediante lo digital, pero ya no entre los alumnos sino entre el alumno y el docente, considerada dicha competencia como factor motivacional. En efecto, el objetivo principal del artículo, fruto de las reflexiones doctorales llevadas a cabo por la autora, consiste en presentar cómo se puede compaginar la enseñanza a distancia con la práctica pedagógica de proyectos para que luego *in fine* el alumnado de estudios cortos impartidos en el Instituto Universitario de tecnología de la Universidad de París 13 (Saint-Denis) puedan aprobar la certificación CLES B2. Ese objetivo representa un reto pedagógico por las condiciones de enseñanza de las segundas lenguas extranjeras, en particular, el español, considerado como lengua adicional en este tipo de centros universitarios públicos de la región parisina del norte donde los alumnos no ven forzosamente el interés profesional de aprender el español, y además en pocas horas de clases. El dispositivo híbrido en su vertiente *en línea* consiste en elaborar *tests* según los seis niveles del Marco común europeo de referencias para las lenguas, y realizar seguimientos con un sistema de estremitas para indicar las mejoras realizadas por los alumnos. En su vertiente presencial, se procedía a la realización efectiva de proyectos grupales y a la práctica indirecta para la preparación de la certificación CLES 1 y 2. A raíz de esta experimentación de dos años (2013-2015), la autora realizó un cuestionario para los alumnos sobre los dos años de clases de enseñanza híbrida de español para conocer el grado de satisfacción de dicho dispositivo. Si lo híbrido permitió mejoras en cuanto a resultados, requiere, sin embargo, como menciona la autora, formación profesional que las instituciones deberían incentivar.

En el tercer artículo de esta sección didáctica, *El español de especialidad en la era de la comunicación digital, la clase de español jurídico en tiempos de pandemia: ¿nuevas perspectivas pedagógicas?*, redactado por Cécile Petit de la Université d'Evry Paris Saclay, se exponen las estrategias didácticas en clase de español jurídico de Licenciatura y de máster del Departamento de Derecho y Ciencias políticas, inducidas por la pandemia de la Covid 19. La autora explica las perspectivas pedagógicas realizadas basadas en el uso de la comunicación digital en el contexto sanitario: uso de vídeos publicados en sitios periodísticos, utilización de las redes sociales, del chat, de los foros, de la mensajería instantánea, de la videoconferencia, lo cual favoreció la producción escrita y oral instantánea e interactiva. La grabación permitió la creación de documentos audios y audiovisuales, y la creación de ponencias escritas, comentarios, disertaciones implicaron manejar el medio informático; haciendo posible la continuidad pedagógica y, más allá, la puesta en marcha de verdaderas clases en línea, con mayor exposición a la lengua, otorgando al alumnado mayor motivación, mayor seguimiento individual y mejoras en competencias lingüísticas.

El cuarto artículo versa también sobre certificaciones pero ya no en Francia sino en España. En efecto, con *Diseño de un examen adaptativo para medir el grado de competencia del español con fines profesionales: LanguageCert USAL esPro*, Juan Miguel Prieto Hernández de la Universidad de Salamanca da cuenta de un diseño de una prueba de dominio del idioma español para uso profesional para la certificación de español: *LanguageCert USAL esPro*. Es desarrollada por Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca y se administra a través de la plataforma *online* proporcionada por *PeopleCert*, la empresa matriz de *LanguageCert*. Lo innovador de esa certificación, como recalca el autor, radica en el hecho de que la plataforma informática proporciona al candidato las tareas que más se ajustan al nivel que el alumno demuestra tener en etapas anteriores. Otra ventaja es que la realización del *test* por parte del alumno requiere menos tiempo de lo habitual, manteniendo las garantías de validez y de fiabilidad. Para ello, el autor explica los distintos requisitos que se han considerado para el diseño de la certificación: estudiar necesidades, definir el constructo del

examen según estrategias de evaluación, de planificación y de fijación de objetivos; idear una escala de niveles basada en los del Marco común europeo de referencias para las lenguas y en los de Plan curricular del Instituto Cervantes, desarrollar las especificaciones de la prueba, diseñar las tareas e implementar la plataforma informática basada en la Teoría de Respuesta al ítem.

La segunda subdivisión aúna **tres artículos** dedicados al análisis discursivo y lingüístico de la comunicación digital en español.

En *Ampliar la caja de herramientas del análisis del discurso asistido por el ordenador: el caso de los cinco sentidos en el discurso turístico*; Jasper Degraeuwe, Patrick Goethals y Pauline Verhoeve de la Universidad de Gante (Bélgica) destacan la fuerza argumentativa de las referencias a los cinco sentidos en el discurso promocional del lenguaje turístico. Para ello, se valen, desde una perspectiva comparativa, de dos corpus anotados y lematizados, un corpus de estudio compuesto por reportajes publicados en *El Viajero*, el suplemento turístico del periódico español *El País*, y un corpus de referencia constituido por cinco subcorpus que compilan textos periodísticos de diferentes campos y medios (derechos humanos, economía, sanidad), libros de no ficción (historia), y libros de ficción (literatura juvenil). Para determinar las palabras de carácter clave de los lemas sensoriales en los textos estudiados, enfocan su estudio desde la metodología de la lingüística de corpus empleando con un enfoque cuantitativo herramientas informáticas. En efecto, a partir de una lista de lemas sensoriales, se ha calculado el grado de diferencia de frecuencia absoluta y de frecuencia ajustada, en los dos corpus. Asimismo se ha realizado una anotación semántica automática para desambiguar la polisemia distinguiendo los lemas estrictamente sensoriales de los lemas mixtos, es decir los que tienen por lo menos un significado no sensorial o un significado que no presenta ninguna relación con la dimensión sensorial.

Isabella Gallardo Moreira de la Universidad de Valencia, en su estudio interlingüístico *El agradecimiento en e-mails empresariales: un análisis sociopragmático entre el español peninsular y el portugués de Brasil* compara las fórmulas de agradecimientos en los correos electrónicos del entorno empresarial redactados en español y en portugués. Para ello, la autora se vale de los principios teóricos de la pragmática sociocultural sobre la imagen positiva y negativa, de los actos de habla, la cortesía verbal y de sus variaciones culturales. Luego, tras caracterizar como género discursivo al correo electrónico de corte profesional, analiza el corpus de estudio constituido por 140 correos electrónicos del entorno empresarial intercambiados entre empleados de diferentes organizaciones, divididos en dos grupos: 70 correos electrónicos redactados en español y otros 70 en portugués. De su análisis, la autora saca tendencias de cortesías verbales entre las dos comunidades lingüísticas.

Itziar Molina Sangüesa, de la Universidad de Salamanca, pone de manifiesto, en su artículo *Zikosis: la historia de un neologismo médico en la era de la comunicación digital*, los mecanismos lexicogenésicos que operan en la formación de un término médico moderno referido a la enfermedad del *zika* y su transmisión en los medios digitales, focalizándose en el neologismo formal *zikosis* y su familia de palabras (*Zika*, *Antizika*), incorporado. Como punto de partida de su análisis, la autora realiza una importante indagación documental basándose en la consulta de bancos de datos: *CORDE* [*Corpus diacrónico del español*], *CREA* [*Corpus del español actual*] y el *Corpus del español del siglo XXI* (*CORPES*) y para posibles variedades hispanoamericanas: *Léxico hispanoamericano* de Boyd Bowman, el *Corpus diacrónico y diatópico del español de América* (*CORDIAM*) de la Academia Mexicana de la Lengua o el *Corpus del español* de Mark Davies, entre otros, pero también en otras fuentes documentales digitales (World Digital Library (WDL) o Gallica de la Bibliothèque Nationale de France para el establecimiento de etimologías, y, en especial, la Biblioteca digital hispánica

(BDH) de la Biblioteca Nacional de España (BNE) con el fin de compilar testimonios léxicos de los tres vocablos analizados desde su origen hasta la fecha de hoy.

En la **segunda parte** de este número, titulada **varia**, se recogen **dos artículos** que están relacionados con el español de especialidad y/o su enseñanza fuera del contexto digital.

Francesco Spinoglio de Esade Business School (España), en su artículo *Actividades de neuroeducación para la enseñanza de idiomas en escuelas de negocios* reflexiona sobre las ventajas de la *neuroeducación* en la enseñanza de idiomas en el ámbito de los negocios. El término “neuroeducación” sugiere un encuentro entre las ciencias de la educación y las neurociencias. Es un campo de investigación interdisciplinar que combina la neurociencia, la psicología y la educación para crear una enseñanza y un plan de estudios mejores. La investigación en neuroeducación utiliza los hallazgos sobre la memoria, el aprendizaje, el lenguaje y otros temas relacionados con la neurociencia cognitiva para informar a los educadores sobre las mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje. Como indica el propio autor, tiene como objetivo, entre otros, conocer, por ejemplo, las funciones principales del sistema límbico y de la corteza premotora para ayudar a crear actividades con el fin de estimular de forma dinámica la curiosidad de los alumnos, mejorando su nivel de atención sostenida y ejecutiva. Después de exponer el marco teórico de su investigación, en especial, el concepto de neuronas espejo del que se vale para explicar la tendencia humana a reproducir modelos, el autor propone responder dos preguntas: 1) ¿Cómo se podría introducir la neuroeducación en una clase de idiomas?, ¿Cómo analizaríamos los resultados obtenidos a partir de las actividades propuestas?, proponiendo una serie de tres actividades de juegos que el autor denomina “triángulo neuroeconómico”: el juego del ultimátum, el dilema del prisionero y la paradoja de San Petersburgo. Apunta también en un apartado dedicado a los resultados, las distintas reacciones de los alumnos según su procedencia y según los distintos juegos y fases.

En el artículo siguiente, *Léxico más disponible de la gastronomía mexicana* de María Cruz Elena de los Santos Britos, de la Universidad de Salamanca, la autora da cuenta del grado de disponibilidad léxica a partir de una muestra de 2468 estudiantes preuniversitarios mexicanos a los que se les realizó una encuesta con 18 temas o centros de interés entre los cuales el de Alimentos y bebidas, y de un corpus de 43 263 vocablos, fruto de una investigación adscrita al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. Conformando el léxico del centro de interés citado, la autora señala entre los 539 mexicanismos y los 121 americanismos, 55 voces diferenciales más disponibles como *tortas, mole, tequila, atole, quesadillas*, para la primera categoría, y *frijol, tortillas, tacos, etc.*, para la segunda. La autora entiende por “disponible” el léxico identificado con criterios cuantitativos a partir de un índice de disponibilidad que un grupo de sujetos emplea con mayor o menor regularidad para comunicarse en un tema determinado. Esas voces constituyen un ejemplo desde el punto de vista léxico de que la gastronomía mexicana representa uno de los tópicos consolidados que incluye elementos representativos y diferenciadores del rico patrimonio cultural lingüístico de México, a la vez que refleja la riqueza léxica e identidad cultural de la variedad del español que se habla en México en el que se identifica la influencia de palabras de origen náhuatl.

El número se cierra con el *Manifiesto de París*, fruto de una mesa redonda, moderada por Noemí Rámila Díaz, que se celebró el 21 de junio de 2019 en Université de Paris; y programada en el marco del XVII Encuentro Internacional del GERES. Tenía como objetivo reunir a profesionales implicados en la didáctica del español como lengua de especialidad con la intención de debatir en torno a su *cientificación* e intentar clarificar las vías para el desarrollo de esta. En ella intervinieron Cecilia Ainciburu (Università di Siena, Italia); Teresa Cabré Castellvi (Universitat Pompeu Fabra, España); Andreu Van Hooft Comajuncosas (Radboud Universiteit Nijmegen, Holanda, en representación del Congreso Internacional de Español



para Fines Específicos); Johannes Schnitzer (Wirtschaftsuniversität Wien, Austria, en representación de las Jornadas de Español para Fines Específicos de Viena); Mercè Pujol Berché (Université Paris Nanterre, Francia) y José María Cuenca Montesino (Université de Poitiers y vicepresidente en funciones del GERES, Francia). Con el manifiesto, se pretendió debatir sobre la *cientificación* de la didáctica del español como lengua de especialidad en torno tres ejes temáticos: la formación universitaria de los futuros profesores de español de especialidad, la investigación y el establecimiento de líneas prioritarias para un reconocimiento social y académico; y la *cientificación* de la didáctica del español como lengua de especialidad.

Redactor del presente número:  
Stéphane PATIN

# **SECTION I : L'espagnol de spécialité à l'ère de la communication numérique**



Ana ARMENTA-LAMANT DEU : « Le tandem linguistique: un excellent dispositif pour favoriser l'acquisition des compétences linguistiques et interculturelles en autonomie avec un natif »

Université de Pau et des Pays de l'Adour, France

[ana.armenta@univ-pau.fr](mailto:ana.armenta@univ-pau.fr)

#### Resumen:

El tándem lingüístico está en auge. Prueba de ello son las diferentes publicaciones acerca de este dispositivo. No obstante, hasta la fecha existen pocas reflexiones didácticas acerca del aprendizaje autónomo de lenguas y la comunicación auténtica con hablantes meta. El presente estudio desea intentar completar este vacío. Para ello, partiendo de los estudios teóricos, se procederá a definir los principios esenciales del tándem. Tras ello, se hará hincapié en el desarrollo de las estrategias y la adquisición de competencias. Posteriormente, nos centraremos sobre el asesoramiento, indispensable para un aprendizaje en línea. Seguidamente, propondremos actividades y recursos en línea para facilitar el éxito el tándem. Por último, nos concentraremos en la evaluación. Nuestro trabajo se acompañará de la experiencia del tándem lingüístico implantado entre la UPPA y las universidades españolas UNIZAR, UPNA y UPV.

**Palabras clave en español:** tándem, aprendizaje autónomo, Autoformación guiada, TIC.

#### Résumé :

Le tandem linguistique connaît un grand succès comme le prouvent les différentes publications autour de ce dispositif. Néanmoins, jusqu'à présent, il existe peu de réflexions didactiques autour de l'apprentissage en autonomie des langues et de la communication authentique avec des locuteurs natifs. Le présent travail prétend participer à combler ce vide. Pour ce faire, et à partir des études théoriques, nous chercherons à définir les principes du tandem. Après cela, nous mettrons l'accent sur le développement des stratégies et l'acquisition des compétences. Par la suite, nous nous focaliserons sur l'accompagnement, élément indispensable lors d'un apprentissage en ligne. Ensuite, nous proposerons des activités et des ressources en ligne pour faciliter le succès du tandem. Pour finir, nous nous centrerons sur l'évaluation. Notre travail s'appuie sur l'expérience du tandem linguistique mis en place entre l'UPPA et les universités espagnoles de l'UNIZA, l'UPNA et l'UPV.

**Mots-clés :** tandem, apprentissage en autonomie, autoformation guidée, TICE.

## 1. INTRODUCTION

Qu'est-ce qu'un tandem linguistique? Un tandem linguistique est l'apprentissage d'une langue grâce à la communication entre deux ou plusieurs personnes appartenant à deux communautés de langues maternelles différentes. Lesdites personnes collaborent dans le but d'apprendre mutuellement la langue maternelle de l'autre et de se connaître. Si le tandem connaît actuellement un franc succès, avec une grande variabilité de formes d'application et de réalités pédagogiques, il ne s'agit pourtant pas d'une invention récente et il convient de faire un bref rappel historique pour comprendre l'intérêt croissant de ce dispositif. En effet, le tutorat et l'apprentissage mutuel existaient déjà au XVIII<sup>e</sup> siècle. Né pour des raisons économiques et par manque d'enseignants, la méthode d'enseignement mutuelle d'Andrew Bell mis en place à Madras, se propagea dans plusieurs pays de l'Europe grâce à Joseph Lancaster. Cette méthode, dite de Bell et Lancaster, par laquelle les apprenants les plus avancés enseignaient aux moins avancés, fut le précurseur de nombreuses méthodes

d'enseignement réciproque qui virent le jour tout au long du XIX<sup>ème</sup> siècle. On peut mentionner également tous les courants pédagogiques nés après la Première Guerre Mondiale, revitalisés ensuite après la fin de la Deuxième Guerre Mondiale où, afin de tirer des enseignements des malheureux événements, la décision fut prise d'éduquer les jeunes par les principes de pédagogie active qui prônaient l'autonomie, l'esprit critique, la solidarité et la citoyenneté active. Cependant, les méthodes d'enseignement mutuel pour l'étude des langues n'ont fait leur apparition qu'au cours des dernières décennies et ont connu un développement progressif. Il y a eu tout d'abord, dans les années soixante, les « ateliers linguistiques » franco-allemands censés rapprocher plusieurs jeunes locuteurs des deux communautés linguistiques. Dans les années soixante-dix, à la suite des événements de 1968, est apparue l'association des termes « tandem » et « rencontre ». C'est dans cette décennie que le tandem parut pour la première fois comme un concept didactique et méthodologique (BECHTEL, 2003). Depuis la deuxième moitié des années quatre-vingt, les cours de tandem ont suivi une évolution rapide. Les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix ont vu paraître des discours théoriques sur l'apprentissage autonome des langues (HOLEC, 1979, 1988, LITTLE, 1991) ainsi que des propositions pratiques dans le domaine de la stratégie et de la technique de l'apprentissage (ELLIS, SINCLAIR, 1989). Ces efforts ont été poursuivis par la création de matériaux et le développement de conseils individuels (GREMO, RILEY 1995). L'intérêt pour le tandem s'est prolongé dans les années deux mille par des projets autour de l'apprentissage des langues en autonomie entre locuteurs natifs (OFAJ/DFJW, 2007) ou par le truchement de projets d'intercompréhension en ligne (projet UNITA). L'ère numérique a permis de multiplier et de diversifier les pratiques du tandem. De ce fait, nombreuses sont les universités qui proposent des tandems en collaboration avec des universités étrangères. Néanmoins, nous avons observé l'absence d'une vraie méthode d'apprentissage de langues par le tandem en autonomie via une communication authentique avec un locuteur natif. La prise de conscience de ce vide fait suite à une étude sur les besoins linguistiques de la région transfrontalière franco-espagnole du sud-ouest de la France et de trois régions du nord de l'Espagne: l'Aragon, la Navarre et le Pays Basque. En effet, les nombreux projets communs tissés au fil des années par les différentes composantes et par les relations internationales entre les trois campus de l'UPPA, Université de Pau et des Pays de l'Adour (Pau, Tarbes, côte basque) et les deux campus de l'Université de Saragosse (Saragosse et Huesca); le campus de l'Université Publique de Navarre (Pampelune) et les deux campus de l'Université du Pays basque (Bilbao et Saint Sébastien) ont mis en exergue les difficultés linguistiques et culturelles auxquelles étaient confrontés nos étudiants respectifs. Dès lors, nous nous sommes attelés à trouver des moyens et des outils, en dehors des cours proposés dans les universités, afin d'améliorer le niveau linguistique d'espagnol langue étrangère (ELE) et espagnol langue spécifique (EFE) ainsi que les connaissances socio-culturelles de nos étudiants. L'objectif était également de promouvoir les échanges transfrontaliers avec l'Espagne, les mobilités ERASMUS, les doubles-diplômes, les cotutelles de thèse et de consolider les projets existants et d'en créer de nouveaux.

Pour ce faire, nous avons décidé de créer une méthode évolutive d'apprentissage par tandem avec des objectifs clairs: prolonger l'enseignement des langues grâce à un apprentissage individualisé à distance; améliorer les connaissances linguistiques (connaissance et pratique de la langue) grâce à un apprentissage dynamique; établir une communication authentique; favoriser l'échange culturel; préparer les apprenants aux mobilités; partager des expériences humaines, culturelles et linguistiques et favoriser l'autonomie de l'apprentissage. Pour ce faire, notre travail a pris comme base d'étude les différents travaux théoriques cités ci-dessus. Après avoir établi les principes essentiels pour sa réussite, nous nous sommes attachés aux

stratégies à mettre en place et aux compétences à acquérir. Nous nous sommes penchés ensuite sur l'accompagnement, élément indispensable pour le travail en ligne, autant au niveau pédagogique qu'informatique. Ce travail a conduit à la création de matériaux didactiques en ligne ainsi que des ressources complémentaires et de guides méthodologiques afin de faciliter le succès des apprenants (via la plateforme E-Learn). Pour finir, nous nous sommes focalisés sur l'évaluation. Notre étude s'appuie sur l'expérience du tandem linguistique franco-espagnol instauré sur les trois campus de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour depuis 2015, qui a permis de développer, à ce jour, six tandems avec un total de 200 apprenants.

## 2. LE TANDEM LINGUISTIQUE

L'intérêt formatif du tandem tient notamment compte du contexte (HEMLING,2002). La création de l'Union Européenne et la globalisation ont permis la multiplication des échanges et des mobilités des personnes avec des voyages moins onéreux et plus lointains. Cela a engendré une prise de conscience de l'importance de la langue et de la diversité. Grâce au tandem, au niveau linguistique, l'apprenant se retrouve dans une situation permanente de communication authentique. Chaque apprenant apprend de son partenaire natif, auquel il peut poser des questions afin de vérifier ses connaissances, de corriger ses erreurs et de s'entraîner à une pratique correcte de la langue cible. De plus, l'échange avec un partenaire d'une culture différente permet un contact direct avec une autre culture et on retrouve dans le tandem un processus d'apprentissage réellement interculturel.

Mais un tel dispositif requiert une organisation spécifique et rigoureuse. En effet, bien souvent, les apprenants découvrent pour la première fois cette approche pédagogique et partent avec l'idée d'avoir un espace de conversation pour pratiquer la langue sans guidé ni suivi. Le pourcentage d'abandon des cours en MOOC montre que l'apprentissage en autonomie ne fonctionne pas toujours. Il faut donc prévoir un accompagnement des enseignements. Du côté de l'enseignant, les questionnements ne manquent pas : quels sont les apprentissages linguistiques et culturels que l'on souhaite proposer ? Quelles sont les compétences que l'on veut faire acquérir ? Quelles stratégies utiliser ? Quels sont les progrès à réaliser par l'apprenant ? Comment les mesurer ? Afin d'obtenir l'adhésion des apprenants et une meilleure efficacité les principes, objectifs, stratégies, compétences ainsi que les contenus et l'évaluation doivent être expliqués clairement.

### 2.1. Principes du tandem

Dans nos universités, après s'être inscrit dans l'Unité d'Enseignement «tandem», l'apprenant est invité à une réunion au cours de laquelle l'enseignant dispense toutes les informations nécessaires sur les principes, les objectifs, les compétences, les stratégies, les activités, l'accompagnement et l'évaluation. Toutes ces informations se trouvent également sur le cours tandem de la plateforme collaborative E-Learn. Les MOOC offrent de nombreuses possibilités de sorte que nous pouvons nous assurer que l'apprenant a consulté les rubriques indiquées avant de pouvoir accéder aux suivantes et que toutes les informations ont été bien comprises. Si tel n'est pas le cas, il existe sur ladite plateforme un forum qui permet à l'apprenant de poser des questions et d'obtenir des réponses de l'enseignant mais également des différents participants. En tout état de cause, il nous paraît essentiel que, dès le début du tandem,

l'apprenant connaisse toutes ces informations. C'est pourquoi ce travail doit être scrupuleusement préparé par l'enseignant.

Le dispositif de tandem engage des partenaires et ce qui implique une responsabilité de la part de tous. C'est pourquoi nous avons fixé sept principes de base.

1. L'empathie. L'empathie est la capacité de ressentir ou de comprendre les émotions, les sentiments, les expériences d'une autre personne. C'est pouvoir se mettre à la place d'autrui. Cela est d'autant plus important dans un dispositif comme le tandem que l'empathie favorise la compréhension, la mémorisation, les apprentissages, la créativité et est source de motivation. Pour cela chaque apprenant doit savoir s'expliquer, en langue maternelle, de façon simple de manière à faciliter la communication. Il est important de savoir écouter le partenaire, lui demander des précisions, ne pas lui couper la parole, contribuer au gain d'assurance de l'autre, savoir l'encourager, s'intéresser et être curieux, corriger sans blesser, transmettre des savoirs et des savoir-faire, imiter le partenaire en parole et geste avec respect, accepter les différences culturelles et l'altérité. « Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, (l'élève) est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance »<sup>1</sup>. De plus, l'empathie joue un rôle fondamental dans le processus de formation des compétences interculturelles (THIRIOUX et BERTHOZ, 2010).

2. La réciprocité. Les travaux sur l'acquisition de la langue étrangère ont notamment mis en évidence que les apprenants de la langue cible prêtent attention au feedback durant les interactions orales (MACKEY et al., 2000). Pour autant, pour profiter de ces feedbacks, les apprenants doivent avoir conscience de leur compétence et de leur niveau de langue afin de pouvoir repérer l'écart existant entre leur propre production et celle du partenaire natif (KURAT, 2012). A la différence d'autres contextes didactiques où seul un apprenant tire bénéfice de son effort personnel, le tandem ne peut fonctionner que si chaque apprenant en tire profit. L'exigence d'aider l'autre apprenant à atteindre ses objectifs ne dépend pas tant des règles pédagogiques ou éthiques que de la coopération participative en continu des deux parties. C'est pour cela que le temps imparti pour la conversation dans l'une et l'autre langue doit être équivalent même si parfois certains binômes choisissent avant un examen de l'un des apprenants de parler uniquement dans la langue de l'un d'entre eux. Ce geste est souvent le témoin de la bonne entente du tandem et est à congratuler à condition de pouvoir rendre la pareille et de rester exceptionnel. Un tandem est constitué de deux apprenants et il ne faut pas attendre que l'un d'entre eux prenne le rôle d'enseignant. Les efforts doivent être partagés car le rôle du locuteur natif relève d'une expertise sociale et non d'une expertise professionnelle (KRAMSCH, 2012).

3. L'autonomie. L'autonomie joue un rôle clé dans ce dispositif. L'autonomie est « la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication en langue cible » (GERMAIN et NATTEN, 2004). Qu'il s'agisse de situations d'apprentissage formel ou d'utiliser avec spontanéité des énoncés, l'autonomie permet à chaque apprenant de se responsabiliser avec son propre enseignement. Les partenaires du tandem travaillent de façon autonome en suivant les consignes qui leur ont été données par l'enseignant. Ils organisent l'évolution et le rythme de leur travail. Chacun est responsable de ses propres acquisitions et des acquisitions de son binôme, ainsi que co-responsable du bon déroulement du tandem. L'apprenant a la possibilité de décider de ses objectifs, de la façon de les atteindre et de son rôle au sein des

---

<sup>1</sup> Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, 2015.

apprentissages tout en respectant le contrat didactique établi avec son binôme et avec l'enseignant. Pour ce faire, il doit connaître ses attentes et limites mais aussi celles de son binôme. Ainsi, si l'un des apprenants veut parfaire sa prononciation alors que l'autre souhaite améliorer sa syntaxe, chacun doit définir clairement ses besoins et les faire connaître à l'autre mais aussi être à l'écoute et satisfaire les objectifs de son partenaire. C'est pourquoi les fiches d'aide pour les apprenants et les activités proposées doivent être suffisamment souples et ouvertes, sans perdre de vue qu'il est important, dans le contexte didactique, de laisser à l'apprenant le choix d'établir une communication authentique et un apprentissage individualisé en autonomie. L'autonomie est motivante et constitue une des clés du succès, mais un apprentissage en autonomie ne signifie pas que l'on doit exclure l'accompagnement d'un professionnel. En effet, l'enseignant est là pour aider l'apprenant à acquérir les stratégies et les techniques d'apprentissage.

4. L'engagement. Chaque étudiant doit s'engager dans son apprentissage mais il doit également prendre conscience que l'apprentissage de son binôme dépend de lui. Il doit donc faire preuve d'intérêt et de respect envers son binôme. De ce fait, il est indispensable que chaque apprenant respecte les horaires, les objectifs langagiers et culturels, les contraintes et le rythme de l'autre. Un apprenant peut avoir des goûts très différents de son binôme. Ceci doit être perçu comme une richesse et non d'une contrainte car l'apprenant fonctionne non seulement en tant qu'élément linguistique mais aussi extralinguistique et peut apporter une valeur ajoutée aux apprentissages.

5. La périodicité. La périodicité de l'entraînement est également susceptible d'influer sur les apprentissages. C'est l'exposition et la pratique régulière de la langue qui permettent de fixer les apprentissages. Respecter la périodicité hebdomadaire est très important pour la réussite du tandem. La conversation en tandem nécessite des efforts, une préparation et une autoévaluation. Si tout cela est réalisé de manière périodique, il s'établit une synergie qui est profitable aux deux apprenants. En revanche, notre expérience a montré que l'irrégularité dans la pratique du tandem donne des résultats moins satisfaisants.

6. La correction d'erreurs. La correction d'erreurs revêt plusieurs formes : explicite, demande de clarification. Il est déterminant que les apprenants se mettent d'accord sur la manière dont ils vont corriger les erreurs. Dans ce type de dispositif, les apprenants sont moins inhibés à l'heure de commettre des erreurs ce qui est très bénéfique. Néanmoins, l'objectif n'est pas d'ancrer des erreurs en les répétant. Chaque apprenant doit demander à l'autre la manière dont il souhaite être corrigé : pendant la conversation ou après chaque phrase ou à la fin de la conversation. Il doit également indiquer à son binôme sur quoi il doit focaliser les corrections pendant la séance: prononciation, conjugaison, syntaxe, grammaire, etc. Peu d'étudiants connaissent les règles grammaticales de leur propre langue mais, en général, ils sont capables d'affirmer si ce qu'ils entendent est correct ou pas ou si tel ou tel lexique, expression ou phrase peut être utilisée dans un contexte déterminé. L'apprenant peut choisir un seul point ou plusieurs points à corriger selon les objectifs qu'il s'est fixé. De même, l'apprenant doit accepter la correction et apprendre des explications et des informations de l'autre qui veillera à la bienveillance dans ses propos. En tout état de cause, l'enseignant veille à proposer des ressources qui permettent la progression.

7. L'autoévaluation. L'autoévaluation est une façon de concevoir l'évaluation en tant qu'apprentissage. Donner le pouvoir aux apprenants de recueillir des données sur leurs compétences, leurs apprentissages, leurs habiletés cognitives et leur comportement encourage ceux-ci à réfléchir et à prendre en main leur apprentissage. De plus, l'autoévaluation permet aux apprenants d'avoir une meilleure compréhension d'eux-mêmes

ce qui leur permet de développer leur plein potentiel. Ce genre d'évaluation place les apprenants dans une situation de réussite. Il est important que l'apprenant soit accompagné ou guidé par l'enseignant car peu nombreux sont les apprenants qui savent s'autoévaluer. Les apprenants sont encouragés à utiliser l'autoévaluation pour améliorer la qualité de leur travail mais aussi pour s'impliquer dans leur apprentissage.

Ces principes étant établis et partagés, il convient de communiquer à l'apprenant sur les stratégies qu'il peut mettre en place et les compétences qu'il peut développer. En effet, la langue est un outil de communication et, de ce fait, son enseignement est basé sur les actes de parole et des situations de communication. La langue n'est pas un système abstrait et immuable car elle est liée à des réalités humaines et ne saurait exister indépendamment des locuteurs. De même, elle ne peut être détachée de son contexte culturel, historique et social car elle est vivante, donc soumise à une évolution et à des variations selon les locuteurs, les groupes sociaux, les régions, etc. L'apprentissage de la langue doit tenir compte de ces facteurs, dans ses objectifs, qui seront imbriqués les uns dans les autres. Les objectifs d'un tandem sont d'acquérir des compétences en communication et des compétences interculturelles et, pour ce faire, l'apprenant développe différentes stratégies dont il doit avoir conscience.

## 2.2. Stratégies

Le terme stratégie caractérise une relation entre intention et action et repose sur une conception de l'apprenant en tant qu'acteur responsable, conscient de ses besoins de ses préférences, de ses buts et de ses problèmes (WHITE, 2003). Le tandem permet le développement de certaines stratégies de communication et d'apprentissage, c'est-à-dire, des actions concrètes au travers des activités proposées. Les stratégies de communication interviennent pour gérer les problèmes survenus au cours d'interaction (évitement, paraphrase, demande d'aide...) tandis que les stratégies d'apprentissage de la langue (mémorisation et l'initiation à la conversation avec des locuteurs natifs) visent à maîtriser de nouveaux savoirs linguistiques et sociolinguistiques. La stratégie d'apprentissage entretient un lien privilégié à l'activité (RICHARDS, LOCKHART, 1994), alors que la stratégie de communication serait liée à la forme de communication elle-même. Pour sa part, Oxford (OXFORD, 1990) distingue les stratégies d'action, les stratégies d'apprentissage directes (cognitives et de compensation) et les stratégies d'apprentissage indirectes (métacognitives, affectives et sociales). Le dispositif tandem permet à l'apprenant de développer toutes ces stratégies telles la prise de conscience des lacunes lexicales, le contournement des difficultés ou le traitement métalinguistique des données. L'apprenant doit percevoir ces stratégies comme des aides pour acquérir les compétences et non comme un frein car il existe un point commun entre les stratégies de communication et d'apprentissage : les stratégies de résolution de problèmes de communication dont la typologie a été proposée par Bange (BANGE, 1992). L'hypothèse de Bange est que l'apprentissage est favorisé par la réalisation des buts communicationnels, c'est-à-dire, par l'élargissement des savoir-faire en langue cible. Ces stratégies favorisent la prise de risque et, de ce fait, l'utilisation des formes linguistiques. Bange distingue trois catégories : l'abandon des buts de la communication (réduction formelle et informelle) ; la substitution (recours à la langue maternelle, appel à l'autorité) et la réalisation des buts de communication (choix entre les savoir-faire existants dans l'inter langue et l'élargissement des compétences). Lewis et Stickler complètent ces typologies (LEWIS et STICKLER, 2007) au nombre de sept : proposer et faire des corrections, évaluer le partenaire, encourager le partenaire, proposer un échange équitable, répondre aux questions, planifier la rencontre et négocier. L'explication du développement de ces stratégies dans le dispositif



tandem auprès de nos apprenants nous est apparue d'autant plus importante qu'elle leur permet de prendre pleinement conscience de leurs capacités et de faire face à leur apprentissage d'une manière proactive. Notre expérience nous a montré que les apprenants savent utiliser différentes stratégies et qu'ils sont à même de jouer un rôle actif dans leur apprentissage car ils savent juger les activités proposées, exploiter les informations et en tirer les conséquences pour modifier leur comportement ou leur communication. La prise de conscience des stratégies est importante dans la mesure où le tandem n'est pas un enseignement autodidacte dans le sens littéral du terme, c'est-à-dire «une personne qui s'instruit seule, sans méthode ». Les insuccès répétés parmi les autodidactes en langues sont souvent dus au manque de préparation à la prise en charge de l'apprentissage ce qui les conduit à avoir recours à des « méthodes » d'enseignement à distance et à la mauvaise qualité de ces « méthodes » (HOLEC, 1991a).

Les stratégies d'apprentissage varient d'un apprenant à l'autre, il n'y en a pas une meilleure que l'autre. Ce qu'il importe c'est que l'apprenant prenne un rôle actif dans son apprentissage. Le but de l'utilisation de ces stratégies n'est autre que de développer des compétences. Mais quelles sont les compétences que le tandem peut faire acquérir ?

### 2.3. Compétences

La didactique professionnelle nous invite à appréhender les compétences non par des actions réussies, mais à travers les situations auxquelles les acteurs doivent répondre. Apprendre des situations est pour Pastré (PASTRÉ, 1999 :8) « prendre le risque d'être surpris, bousculé par la dimension événementielle de ce qui se présente au sujet et qui le met en posture d'apprentissage et de développement ». Pastré définit les compétences selon quatre types de situations. Tout d'abord, celles où le but ou la démarche de l'action sont clairement déterminés; dans ce cas, la compétence consiste à savoir-faire, c'est-à-dire à appliquer le bon mode opératoire. Ensuite, celles où le but est clairement identifié mais où il n'est pas possible de décrire un cheminement unique; la compétence consiste alors à savoir comprendre afin de porter un diagnostic sur une situation et rétablir son état ordinaire. S'en suivent celles où ni le but ni la démarche ne peuvent être complètement définis; la compétence est ici de savoir combiner afin de parvenir à une situation d'équilibre qui ne néglige aucune dimension importante de la situation. Pour finir, celles où non seulement le but et la démarche ne peuvent pas être définis mais dans lesquelles le système réagit par lui-même à l'action ou l'inaction des acteurs ; dans ces circonstances, être compétent, c'est savoir porter un diagnostic sur la situation, décider d'une action et anticiper les conséquences de cette action ou inaction. De nombreux travaux ont souligné l'importance de l'expérience dans le processus d'apprentissage, ainsi que celle de la réflexibilité dans l'apprentissage de l'expérience (MAYEN et MAYEUX, 2003). Pour autant, la capacité à profiter du potentiel formateur de son expérience dépend également de facteurs cognitifs, affectifs, motivationnels mais aussi du niveau de conscience en soi de l'apprenant (LANDRY, 1989) d'où l'importance de faire prendre conscience à l'apprenant des compétences qu'il peut acquérir.

Les compétences à développer ou à consolider lors des échanges en tandem correspondent aux compétences institutionnalisées à partir des travaux du Conseil de l'Europe sur le CECRL.

#### 2.3.1. *Compétences en communication*

Couramment, les objectifs en communication habituels d'un tandem sont de développer des compétences en compréhension, expression et interaction orales; mais le tandem peut être proposé également à l'écrit et permettre d'acquérir des compétences en compréhension et

expression écrites. Dans notre cas, nous avons proposé des tandems oraux, écrits et mixtes même si c'est le tandem oral qui est plébiscité. C'est pourquoi notre étude mettra l'accent sur le développement des compétences orales. Les compétences sont liées à des domaines d'apprentissage que l'apprenant détermine seul ou avec l'enseignant. Parmi ces domaines de compétence, nous tenons à citer ceux qui nous semblent essentiels: lexique ELE et EFE, intentions communicatives et situations de communication orales et écrites, moyens paralinguistiques et extralinguistiques (la gestuelle, les mimiques, la voix, le ton, etc.), syntaxe, prononciation, orthographe et ponctuation mais le tandem permet d'en inclure d'autres. L'apprenant doit être en mesure d'utiliser des expressions et des parties de discours spécifiques en fonction des différents documents et thématiques proposés et des actes de parole contextualisés. Cela implique que l'enseignant doit préparer des activités avec des thématiques ou des situations données intéressantes et conformes à l'acquisition de compétences. Nous avons privilégié des situations comportant des lexiques de deux sortes: ELE et EFE. En effet, sans le lexique ELE, aucune communication n'est possible mais, dans notre université, de par les différents échanges, accords et projets avec les universités transfrontalières, et, par conséquent, de par les besoins des différentes composantes, nous avons élaboré des activités en EFE en concertation avec les enseignants des trois collèges qui composent notre université : Collège EEI (Études Européennes et Internationales), Collège SSH (Sciences Sociales et Humanités) et Collège STEE (Sciences et Technologies pour l'Énergie et l'Environnement). Le but est de permettre à chaque étudiant, quel que soit son niveau, ainsi qu'au personnel administratif et enseignant, de trouver un enseignement dans le domaine spécifique qui lui correspond.

Pour acquérir des compétences communicationnelles, il est important de tenir compte de la rétroaction corrective (RC). Lyster, Sato et Sato (LISTER, SATO et SATO. 2013) ont élaboré une typologie de la rétroaction corrective orale qu'ils regroupent en deux grandes catégories: signalements et reformulation allant de l'implicite à l'explicite. Lyster et Mori (LISTER et MORI, 2006) ont fait le lien, d'une part, entre les erreurs sans correction explicite et reformulations explicite et l'auto- ou l'hétéro réparations qui requièrent un engagement fort de la part de l'apprenant. Pour l'apprenant, il est donc important d'utiliser ou de demander une reformulation explicite, une clarification, une incitation ou une répétition.

De même, la communication requiert une approche éactive or le tandem offre une façon de concevoir la cognition qui met l'accent sur la manière dont les apprenants s'organisent eux-mêmes en interaction avec l'environnement

«Dans cette perspective, l'acte de communiquer ne se traduit pas par un transfert d'information depuis l'expéditeur vers le destinataire, mais plutôt par le modelage mutuel d'un monde commun au moyen d'une action conjuguée : c'est notre réalisation sociale, par l'acte du langage, qui prête vie à notre monde. Il y a des actions linguistiques que nous effectuons constamment : des affirmations, des promesses, des requêtes, et des déclarations. En fait, un tel réseau continu de gestes conversationnels, comportant leurs conditions de satisfaction, constitue non pas un outil de communication, mais la véritable trame sur laquelle se dessine notre identité (VARELA, 1989).

### 2.3.2. *Compétences linguistiques*

La compétence de communication est également subordonnée à la compétence linguistique qui gère la grammaticalité des phrases puisqu'il s'agit de la capacité à produire et à reconstruire du sens dans la langue cible en combinant correctement le lexique, la grammaire, la prosodie, le rythme ou l'orthographe et la ponctuation. Au niveau du lexique il ne s'agit pas de proposer des listes de mots hors contexte mais, au contraire, de proposer des champs sémantiques pertinents pour la réalisation d'un projet. Ce mode d'apprentissage explicite est

d'autant plus efficace qu'il est abordé de façon ludique et variée. L'approche implicite vient ensuite inscrire les apprentissages dans une pratique qui permet de varier les situations et ainsi les contextes d'utilisation pour fixer le lexique sur le long terme. L'approche grammaticale peut être inductive (la règle est découverte par l'apprenant qui est invité à observer et/ou pratiquer puis émet des hypothèses) ou déductive (la règle est présentée en phase initiale puis l'apprenant la met en pratique). Plusieurs recherches démontrent que le choix d'une approche inductive ou déductive n'est pas réellement significatif pour l'apprentissage d'un fait grammatical, les deux étant également efficaces. En revanche, l'acquisition pour l'apprenant (en réception et en production) d'un fait de langue nécessite deux conditions. D'une part, le fait de langue doit être anticipé et préparé par l'enseignant pour être présenté de façon pertinente et explicite. D'autre part, de nombreuses occasions de mise en contact et de production de ce fait de langue doivent être données aux apprenants ; en réception, en production imitée, et en production libre dans l'interaction, pour permettre un transfert dans des contextes différents. Au niveau phonologique, la langue écrite est un système dans lequel les énoncés sont identifiables grâce à la ponctuation, tandis que les mots sont représentés par des groupes de lettres séparés par un espace à l'oral, ce sont les pauses et l'intonation qui marquent les limites des énoncés. Quant à la segmentation des mots, elle est parfois moins facilement repérable. Lorsque l'intonation d'un même énoncé est montante ou descendante, la signification diffère. Le contact avec un natif permet de découvrir et de réutiliser une phonologie et le rythme en adéquation avec le contexte.

Pour aider l'apprenant à l'acquisition de cette compétence, l'enseignant doit fournir les activités, les tâches et les outils nécessaires. Les activités, comme les tâches, doivent tenir compte des dysfonctionnements possibles dans la communication qui peuvent apparaître à différents niveaux. A titre d'exemple, citons les divergences au niveau lexical (*inesperado* n'a pas du tout le même sens qu'inespéré), dans le domaine paraverbal (prosodie, rythme, parole, volume sonore, pauses, conventions temporelles du discours, tolérance au silence, répartition du discours) ou dans la dimension non verbale (gestuelle, proxémie, contact visuel). Dans notre cas, ces activités, tâches et outils sont présentés sur la plateforme dans des cours complémentaires liés au cours du tandem que les apprenants peuvent consulter à tout moment. Ces outils correspondent à des cours et des activités de grammaire, de conjugaison, du lexique ELE et EFE, de marqueurs du discours. L'apprenant dispose également d'autres ressources telles dictionnaires unilingues, bilingues, d'expressions... L'apprenant peut avoir accès à ces cours en même temps qu'il a son cours thématique ouvert sur E-Learn, en ouvrant une fenêtre en surbrillance qu'il peut consulter à loisir en fonction de ses besoins et de ses objectifs, pendant ou en dehors du temps d'échange. Les différents cours proposent également des activités pour améliorer les compétences linguistiques.

### 2.3.3. Compétence interculturelle

La compétence linguistique s'avère être insuffisante pour une bonne compréhension car la communication englobe également une connaissance de la culture de l'autre, au sens sociologique du terme (VYGOTSKY, 1981). C'est pourquoi, dans un tandem, apprendre à connaître la culture de l'autre et en découvrir les codes constituent une base nécessaire pour être en mesure de coopérer. La dimension culturelle liée à l'enseignement des langues étrangères ne vise pas l'apprentissage de savoirs que l'on pourrait proposer sous forme de listes. Il s'agit au contraire, à partir de l'acquisition de connaissances mises en perspective et d'une réflexion menée sur sa propre culture, de construire une compétence interculturelle. Le CECRL, qui insiste sur la dimension sociale de l'apprentissage, indique que: «la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives)

entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes» (CECRL, 2001)<sup>2</sup>. Dans la culture, il faut inclure la culture langagière. Le comportement langagier a une dimension culturelle, d'une part lors de l'utilisation pratique de la langue en situation, avec des interlocuteurs réels, car elle est régie par des conventions socioculturelles (ce que l'on dit, la façon de le dire, les circonstances). D'autre part, lors des échanges verbaux qui exploitent en permanence l'existence de connaissances culturelles partagées par les interlocuteurs et les informations partagées qui peuvent rester des non-dits et enrichir les énoncés échangés sans les alourdir (HOLEC, 1991b). On parle souvent d'aires culturelles dont le plus petit dénominateur commun serait la langue. Mais peut-on vraiment rassembler sous la même bannière culturelle un locuteur hispanophone de Malaga en Espagne, de celui de Buenos Aires en Argentine ou même encore de celui vivant à Los Angeles ?

À l'inverse, l'approche interculturelle invite à prendre compte une autre culture que la langagière. Il s'agit de la culture de l'apprenant, au sens large du terme ? pour qu'il puisse la mettre en regard d'autres cultures. Pour ce faire, il faut adopter une démarche comparative pour appréhender les similitudes autant que les différences. L'idée est de permettre la découverte de la différence, sans imposer des normes, pour dépasser les clichés. On donne ainsi l'occasion aux apprenants de découvrir d'autres cultures dans des situations contextualisées et grâce à des supports ou des situations ancrés dans une réalité donnée et variée car les représentations de l'interlocuteur peuvent être erronées pour des raisons individuelles, sociologiques, socioprofessionnelles et affectives. Chaque locuteur natif est pourvu d'un schéma de pensée qui lui est propre et qui conditionne son comportement communicatif. Dans certains cas d'isomorphisme, il n'y a pas, malgré les apparences, de schéma unique de pensée. Il apparaît donc tout à fait pertinent d'initier et de développer un véritable échange interculturel. Dans cette optique, un apport des connaissances sur le contexte socioculturel est nécessaire car la culture recouvre aussi bien les conduites affectives que les représentations sociales et les modèles qui les orientent. Dans notre cas, ce contexte est proposé à partir des activités culturelles (habitudes, gastronomie, fêtes et célébrations, économie, politique, thèmes de débat...). La réalisation de ces activités est un atout pour pouvoir échanger sur les points communs et les divergences entre les deux pays. Au-delà des stéréotypes, les apprenants prennent conscience du fait que leur perception et leur représentation de l'autre passent à travers le filtre de leur ethnocentrisme naturel qui a tendance à privilégier le groupe ethnique auquel ils appartiennent et à en faire le seul modèle de référence. L'apprenant doit mettre en place un processus de décentration afin de pouvoir comprendre les mots mais aussi les silences de son binôme et plus largement sa culture. Cette pédagogie interculturelle a pour objet la mise en œuvre d'un processus de réflexion visant à mieux comprendre l'autre, indépendamment des questions d'ordre linguistique, pour être en mesure d'échanger avec lui. La périodicité de la pratique régulière des échanges revêt ici une grande importance puisqu'elle permet de vivre le quotidien des apprenants dans une période déterminée. Cette période peut se poursuivre au-delà de la période du tandem, comme cela a été le cas pour un bon nombre de nos apprenants qui ont décidé de se rencontrer ou de passer des vacances ensemble.

---

<sup>2</sup> pp.83-84.

Après avoir travaillé sur les principes, les stratégies et les compétences, il nous a fallu trouver des activités et des outils qui permettent d'acquérir les différentes compétences et de faire face aux situations de difficulté.

#### 2.4. Activités et outils

Cinq activités langagières sont définies par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CERCL) : la compréhension de l'oral et de l'écrit, l'expression écrite et l'expression orale en continu et en interaction. Les échanges dans le tandem ont lieu dans le cadre d'une activité pédagogique conçue pour soutenir l'apprentissage de la langue à travers la proposition de tâches et de ressources en accord avec le CECRL mais, lors d'un tandem, contrairement aux situations de contact en milieu naturel, les apprenants interagissent dans un cadre protecteur avec des principes qui garantissent l'utilisation de la langue cible et de la langue maternelle. Les apprenants peuvent ainsi bénéficier, à leur demande, de l'aide de leur binôme et de leur enseignant afin de minimiser les obstacles car la dimension formative des échanges rend légitime la présence d'erreurs de communication.

Tout d'abord, les apprenants sont inscrits par l'enseignant sur la plateforme en ligne. Le tandem en ligne permet à l'apprenant de faire face à la réalité de la langue à chaque fois qu'il met en pratique ses habilités orales ou écrites avec un locuteur natif, le tout dans un cadre structuré. Pour ce faire, et afin de protéger les données, ils doivent donner leur adresse universitaire. Dans le cas des apprenants espagnols, une adresse universitaire est accordée par le service informatique, à titre temporaire, afin de pouvoir consulter les activités et les ressources proposées dans les deux langues. Le moyen de communication est celui qui convient le mieux à chaque binôme.

Dans un dispositif comme le tandem, il existe de multiples formes de cours et des thèmes que l'on peut adapter. Afin d'accompagner l'apprenant dans son parcours, nous avons fait le choix de lui proposer des activités et des outils dont les objectifs sont d'augmenter la conscience culturelle, de développer les compétences orales et écrites, d'accroître la correction lexicale, grammaticale et syntactique, et de renforcer la fluidité et la capacité à aller au-delà. La priorité a été donnée à l'oral : compréhension, expression et interaction en langue cible, avec un temps qui est démultiplié par rapport aux cours traditionnels. La réalisation des activités proposées au cours desquelles les apprenants s'emparent d'un thème ou d'une situation définie permet d'échanger sur leurs opinions et leurs expériences. Les échanges sont d'une durée hebdomadaire d'une heure répartie en deux demi-heures, une pour chaque langue. Actuellement, le tandem compte vingt-deux thématiques qui se déclinent en langue ELE et EFE. Les thématiques EFE répondent aux besoins de nos apprenants et aux demandes des différentes composantes. L'équilibre entre la langue générale et la langue spécifique varie selon les objectifs et le programme de cours des apprenants. Il est important cependant qu'il y ait un rapport entre les deux et que le lexique général puisse être facilement transférable à la langue de spécialité et vice-versa.

Sur la plateforme E-Learn, sur la page d'accueil, à la suite des informations générales, l'apprenant dispose de pastilles permettant l'accès à des contenus différents : thèmes de conversation par niveau du CECRL dans les deux langues, écrits (avec des fiches méthodologiques), lexique (ELE et EFE), cours complémentaires (grammaire, conjugaison, marqueurs discursifs, phraséologie, prosodie, phonologie), ressources (dictionnaires...). Chaque apprenant choisit le thème qu'il souhaite traiter et qui n'est pas obligatoirement celui de son binôme. Le contenu des fiches est une aide mais les apprenants peuvent changer de thématique s'ils le souhaitent. Il existe des fiches consacrées à l'actualité et d'autres aux

débats qui connaissent un grand succès. A titre d'exemple, soulignons que cette année de nombreux apprenants ont souhaité parler de l'indépendance de la Catalogne ou des gilets jaunes alors que l'année précédente le Venezuela avait attiré bon nombre d'étudiants, preuve que les étudiants portent un grand intérêt pour les faits d'actualité. Chaque fiche de conversation s'accompagne de fiches d'orientation avec des objectifs ou des ressources intéressantes. Par exemple, les fiches débat sont accompagnées systématiquement d'une fiche rappelant les marqueurs du discours ce qui permet à l'apprenant de faire des phrases plus longues et mieux construites via les marqueurs argumentatifs, contre argumentatifs, récapitulatifs..., et d'enchaîner les différents fragments du discours grâce à des explications sur la relation sémantique qui existe entre eux.

Avant chaque conversation, l'apprenant complète une partie d'une fiche dite « bilan » où il doit déterminer les objectifs de la conversation et les compétences qu'il souhaite acquérir. Une fois l'échange terminé, chaque apprenant doit compléter le reste de la fiche bilan de la séance dans laquelle il doit inscrire les stratégies employées, les compétences et les savoirs acquis ou en cours d'acquisition et analyser son échange afin de pouvoir prévoir avec efficacité le suivant.

### 3. LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Dans un dispositif du type tandem, l'enseignant est polyvalent. Il a un rôle cadre car il délimite le périmètre d'action quand cela est nécessaire, dynamise, oriente, ajuste les activités des apprenants en fonction des besoins, tout en partageant un statut commun avec les apprenants puisqu'il travaille en tandem avec son homologue. En effet, l'enseignant n'est plus le seul détenteur d'une compétence linguistique dans la langue cible, puisque d'autres personnes dans le groupe sont aussi des locuteurs natifs.

L'enseignant exerce également un rôle d'accompagnateur dans la démarche proactive de l'apprenant par le soutien à la communication, à la mémorisation, à la réflexion et à la motivation. Il participe à la mise en place de la démarche tandem et de ses principes, tels que l'alternance codique et les différents rôles assumés par les apprenants. Pour ce faire, il doit avoir de l'empathie, établir un diagnostic linguistique, montrer de l'authenticité et de la transparence sans prendre une position hiérarchique. Il doit rester à la disposition de l'apprenant afin de répondre à ses questions, l'aider et lui transmettre ses connaissances. Il doit veiller à promouvoir les échanges, insister sur les relations qui pourraient faciliter les connaissances techniques ou les expériences. Il doit expliquer clairement à l'apprenant les mécanismes d'apprentissage et les activités et ressources, l'aider à gérer son temps, rester à l'écoute, sans interrompre, et tout cela sans faire prévaloir les objectifs qu'il considère comme étant les meilleurs pour l'apprenant.

Il est aussi en première ligne pour orienter, conseiller, proposer des activités et ressources. Bien qu'en retrait, puisque son travail consiste principalement à assurer les activités et l'accompagnement, l'enseignant a une fonction centrale car il doit expliquer les principes du dispositif, les stratégies et les compétences.

Par ailleurs, l'enseignant doit apporter de nouveaux moyens linguistique afin, d'une part, d'éviter que l'apprenant se contente de ce qu'il connaît déjà et, d'autre part, de permettre à l'apprenant d'aller vers des aspects plus formels de la langue. La motivation sera accrue grâce

aux changements d'activités, de ressources et de supports Afin de maintenir cette motivation l'enseignant doit avoir des qualités d'écoute mais aussi de créativité et de réactivité, ce qu'implique un important travail de préparation en amont. A cette fin, l'enseignant doit répertorier les erreurs fréquentes afin de proposer le matériel linguistique approprié pour y répondre et doit présenter ces erreurs comme un moyen de parfaire l'apprentissage. Il doit aussi fournir des moyens linguistiques de métalangage mis à disposition des apprenants pour qu'ils puissent maîtriser les situations de communication et s'approprier certaines techniques pour échanger avec l'autre. Ces moyens linguistiques permettent de faciliter la compréhension mutuelle et de maintenir la communication (je ne comprends pas, peux-tu répéter plus lentement...)

L'enseignant ne peut se départir du rôle qu'il a à jouer dans le développement de la compétence interculturelle des apprenants ; c'est pourquoi il doit s'atteler à recueillir des informations sur le pays cible, sur les régions, les habitants, le folklore et ne pas oublier la dimension individuelle afin d'élaborer des fiches riches et variées qui tiennent compte de l'immense richesse des différentes cultures.

L'enseignant assure également un rôle d'animation car il favorise l'ouverture vers l'autre langue, l'autre pays. Il veille à la qualité des relations. Il installe une relation de confiance réciproque, de connivence et de complicité avec les apprenants mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. Il s'assure d'intégrer tous les apprenants, reste attentif aux exclusions, gère les possibles conflits et motive les apprenants.

En ce qui concerne le tandem proposé à l'UPPA, l'enseignant assume tous ces rôles. Tout d'abord, il accorde une place conséquente à l'information, raison pour laquelle une réunion est organisée en début de tandem avec tous les renseignements que l'apprenant peut retrouver sur la plateforme de travail collaborative E-Learn. Par la suite, il met en place un suivi individualisé de l'apprenant tout au long de la période de l'apprentissage. Preuve en est le travail déposé sur la plateforme où sont proposés des conseils individuels et, en binôme, des stratégies, des instructions, des activités et des ressources adaptées au niveau des apprenants, une méthodologie variée, une observation guidée et ouverte à la discussion grâce à une rétro-alimentation continue, des conseils pour aider l'apprenant à établir une relation positive avec l'apprentissage, une réflexion sur les processus d'apprentissage et des fiches d'autoévaluation. Il apparaît comme une évidence que l'évaluation doit faire partie de ses tâches car l'évaluation concrétise la progression des apprenants à tous les niveaux.

#### 4.EVALUATION

En règle générale, l'enseignant ne connaît pas les apprenants, ni leur niveau linguistique, ni leur particularité culturelle. L'évaluation est pourtant très importante pour les étudiants qui consacrent du temps et de l'énergie à cet enseignement. Il convient donc de proposer une évaluation claire et précise des éléments qui sont à évaluer. L'évaluation du tandem tient compte de l'auto-évaluation de l'apprenant et de l'évaluation de l'enseignant.

La capacité de l'apprenant à autoévaluer ses progrès et à prendre conscience de ses réussites est essentielle, car elle permet de développer les compétences nécessaires à l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Les fiches bilan proposées à l'apprenant lui permettent d'acquérir une méthodologie d'apprentissage qui est indispensable pour apprendre par la suite

d'autres langues en autonomie (HOLEC, 1991c). Elles permettent de définir les objectifs d'acquisition, c'est-à-dire d'apprendre à analyser ses besoins et ses attentes (les comportements langagiers que l'on souhaite réaliser) et de les traduire en terme d'objectifs. Elles offrent le choix des contenus de l'apprentissage et permettent de construire son programme de conversation à partir des fiches et activités mises à disposition sur la plateforme E-Learn. Elles conduisent à prendre conscience des conditions de réalisation de l'apprentissage (lieu, moment, fréquence, durée, rythme). Ces fiches donnent l'occasion à chacun d'exprimer ses suggestions, propositions, doutes et inquiétudes. Elles aident également à apprendre à piloter son programme à partir de diagnostics récurrents.

Il existe deux types d'évaluation par l'enseignant : une évaluation quantitative et une qualitative. L'évaluation quantitative comprend le nombre des échanges effectués, le temps consacré et la périodicité. L'évaluation qualitative évalue la progression du niveau de langue et les compétences développées. Pour mesurer le niveau de langue, l'apprenant réalise un test d'entrée afin de pouvoir connaître son niveau linguistique et un test de sortie pour constater ses acquis. Mais le niveau de langue ne reflète pas les compétences acquises. Montmollin (MONTMOLLIN, 1986) définit les compétences en didactique professionnelle comme des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-être, de types de raisonnement et de procédures standards que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Nous trouvons cette définition trop restrictive car elle ne laisse guère de place à l'évolution des compétences. Nous préférons celle de Lüdi (LUDI, 2006) qui tient compte de l'instabilité, du dynamisme, de l'évolutivité et de l'imprédictibilité ainsi que celle de Pekarek Doelher (PEKAREK DOLHER, 2006) qui intègre la nature contextuelle et contingente. Être compétent, c'est être capable d'agir selon la procédure établie mais aussi face à l'imprévu, à l'inédit. De ce fait, la compétence ne s'observe pas directement ; c'est de l'action réussie qu'elle se déduit (BARBIER et GALATANU, 2003). Pour autant, Leplat (LEPLAT, 2000) rappelle l'importance de ne pas réduire la compétence à la performance. C'est sans doute, la partie la plus difficile à évaluer, pourtant le tandem constitue une plus-value pour l'apprentissage des langues. Afin de pouvoir évaluer l'acquisition de compétences, l'enseignant analyse les fiches bilan remplies par l'apprenant pour vérifier la progression, les stratégies et les compétences acquises. L'apprenant doit remplir chaque semaine une fiche bilan, dix en tout, une par séance. Cette fiche comporte des questions personnelles (nom, prénom), des questions sur l'activité communicative (nom du binôme, jour et créneau de l'échange) et des questions sur les pratiques d'apprentissage (niveau de langue). Chaque fiche permet une notation de zéro à deux.

Afin de pouvoir évaluer les compétences que nous qualifions en trois groupes (non acquises, acquises et en cours d'acquisition), nous tenons compte d'une série de critères qui font aussi partie de l'auto-évaluation. Ces critères sont consignés dans une grille qui nous permet de considérer l'évolution. Cette évolution est transmise aux étudiants par rétro-alimentation une fois la fiche bilan hebdomadaire déposée par l'apprenant et analysée par l'enseignant. Le but est que l'apprenant puisse être à tout moment maître de son apprentissage et parfaire sa formation. La rétro-alimentation hebdomadaire est également très importante pour l'évaluation car elle permet de savoir si l'apprenant a tenu compte des conseils pour transformer ses non acquis en apprentissages reconnus. La rétro-alimentation permet aussi à l'enseignant d'alerter l'apprenant afin d'éviter un écueil qui est celui de noter les unités lexicales, prépositions, conjonctions, adverbes et marqueurs du discours sans le contexte linguistique et de lui proposer de se les approprier et de les réutiliser dans d'autres contextes. Il convient de souligner que la plateforme E-Learn permet à l'enseignant de connaître les activités et les ressources réalisées ou consultées par l'apprenant. De même, il peut vérifier le temps



consacré à chacune d'entre elles, analyser la progression individuelle mais aussi collective ainsi que les centres d'intérêt et préférences des apprenants afin d'adapter au mieux les activités.

En fin de tandem (10 séances, 10 semaines), tous les étudiants qui ont achevé correctement le tandem obtiennent un certificat de l'UPPA. Les étudiants français sont également notés car le dispositif tandem est proposé en tant qu'UE (Unité d'Enseignement) Libre et UECF (Unité d'Enseignement Complémentaire Facultative). La notation est sur vingt et le tandem est récompensé par ECTS. Il est nécessaire d'obtenir dix sur vingt pour valider l'UE.

## 5. BILAN TANDEM UPPA

Pendant l'année universitaire 2018-2019, nous avons réalisé trois tandems de 40 étudiants chacun (20 espagnols et 20 français). Après chaque tandem, il a été demandé à chaque étudiant de compléter une fiche bilan « globale » sur le dispositif tandem. Cette fiche est anonyme. Elle est complétée et déposée en ligne sur la plateforme E-Learn dans un espace prévu à cet effet. Nous avons choisi d'effectuer l'analyse des fiches bilan du dernier tandem pour des raisons pratiques et parce que différentes catégories de participants (étudiants, personnel administratif et enseignant), étaient représentées.

Nous avons interrogé les apprenants sur les difficultés rencontrées. Seul deux apprenants disent avoir rencontré des difficultés. L'un indique un problème d'incompatibilité d'horaire car son correspondant espagnol lui proposait d'effectuer le tandem après son travail, à savoir à 22h, ce qui nous a permis de rebondir sur les aspects interculturels et d'intervenir pour remédier à la situation. L'autre personne a intégré le tandem en retard et a eu du mal à rattraper le retard cumulé avec d'autres matières. Dans ce cas, nous avons proposé un délai supplémentaire équivalent au retard pris au départ.

Concernant la durée du tandem, des étudiants ont souligné qu'ils auraient souhaité continuer un semestre supplémentaire dans le cadre d'une UE or, jusqu'à cette année, on n'avait prévu qu'un code APOGEE et, de ce fait, ils n'avaient pas la possibilité d'effectuer un deuxième tandem noté. Ils pouvaient néanmoins le faire en dehors de l'UE. Depuis cette année, nous avons créé des tandems par niveau de CECRL, sauf pour le niveau A1. Nous disposons à ce jour de la possibilité de suivre un tandem avec des activités pour les niveaux A2, B1, B2, C1 et C2, avec des codes APOGEE différents, ce qui permet aux apprenants de poursuivre leurs efforts depuis la L1 jusqu'à la fin des études universitaires, le dispositif s'adaptant au niveau de l'apprenant. Les étudiants ont beaucoup apprécié la possibilité de pouvoir choisir librement le moment et le moyen de l'échange.

A la question ouverte, « comment avez-vous trouvé ce dispositif ? », les apprenants sont très positifs et unanimes sur l'intérêt des fiches proposées, sur la variété des thématiques, la clarté des explications, l'équilibre des apprentissages et le suivi de l'enseignant. Ils plébiscitent ce type de dispositif et se félicitent du bon rapport avec leur binôme. L'emploi du temps étant très chargé, les apprenants apprécient particulièrement l'initiative de proposer des formations linguistiques flexibles qui leur permet de poursuivre l'apprentissage d'une langue en dehors des créneaux. Par ailleurs, l'apprentissage de la langue en situation de communication authentique est reconnu comme essentiel et indispensable pour acquérir de l'aisance de la prise parole à l'oral.

Concernant les améliorations possibles, deux étudiants espagnols ont souhaité que ce type de dispositif soit proposé par leur université. En effet, à ce jour, nos partenaires espagnols ne sont pas rémunérés pour ce type d'enseignement et le proposent à leurs étudiants en plus de leur enseignement, mais il n'est pas noté. C'est l'UPPA qui gère, en collaboration avec ses partenaires, le projet tandem. Quant à l'enseignant français, son travail est valorisé en 20 heures de travaux dirigés TD. De ce fait, c'est l'enseignant français qui corrige toutes les fiches. Depuis l'année universitaire 2019-2020, l'UPNA a intégré le tandem au sein de ses cours de langues et l'enseignement est de type collaboratif. L'UPV a intégré la progression des étudiants inscrit au tandem dans les notes. Le CLUM, centre de langues au sein de l'UNIZAR, continue à le proposer comme une plus-value sans avoir la possibilité de le faire valoir dans les maquettes.

Concernant la question sur les progrès linguistiques et les compétences communicationnelles, tous les étudiants disent avoir acquis des savoirs linguistiques. La plupart ont répondu « beaucoup ». Sur les contenus, ils disent avoir progressé beaucoup en expression et interaction. Le lexique, la syntaxe et les expressions ont la part belle dans les réponses. Une personne dit ne pas savoir mais souligne que son binôme lui affirme qu'elle a beaucoup progressé. Une autre, de très bon niveau, signale qu'elle n'a pas énormément progressé mais que le tandem lui a permis de pratiquer et de consolider ses acquis.

En ce qui concerne les compétences interculturelles, tous les apprenants, à l'unanimité, ont aimé approfondir cette compétence. Ils ont plébiscité les fiches consacrées à la culture, la gastronomie, les fêtes, les stéréotypes et les débats. Ils mentionnent que c'est une méthode plus « vraie » pour apprendre la culture d'un autre pays.

A la question « pensez-vous avoir acquis d'autres compétences ? », tous répondent de manière positive. Ils disent avoir beaucoup apprécié de travailler avec un binôme inconnu. Pour tous, la complémentarité et la complicité se sont établies très vite. La connivence établie entre les binômes et l'absence de pression d'un apprentissage classique ont été source d'un confort psychologique qui a facilité les apprentissages, ce qui montre que le développement de la compétence sociocognitive fait partie des atouts de ce type de dispositif.

Nous avons voulu savoir quand et où était réalisé le tandem. La plupart d'entre eux le font le soir ou le week-end. Le lieu est très variable car le fait de réaliser le tandem en ligne leur donne beaucoup de liberté sur le lieu et le créneau.

Notre questionnaire portait également sur le moyen de communication utilisé. L'immense majorité a utilisé WhatsApp (la plupart à la demande des espagnols), une petite partie a réalisé le tandem par skype et un binôme a privilégié le courriel électronique pour des raisons professionnelles car le binôme souhaitait améliorer ses compétences écrites. Un échange via *Learning Analytics* est à l'étude.

L'analyse des progrès dans l'acquisition linguistique et culturelle de nos apprenants nous a permis de proposer très rapidement de nouvelles perspectives de travail et d'élargir l'offre du dispositif à d'autres apprenants. Sans vouloir remplacer un cours en présentiel, dont les objectifs sont différents, le tandem s'avère être un très bon outil pour parfaire la formation linguistique et culturelle de nos apprenants puisqu'il leur a permis d'acquérir, de comprendre, de produire et reproduire une langue efficace pour leurs échanges linguistiques et culturels lors de leurs interactions pragmatiques et sociales. Les bénéfices en terme d'aisance, de fluidité et de confiance en soi ressortent aisément des bilans.

## 6. CONCLUSION

A l'aune de notre travail, le dispositif tandem linguistique s'avère être un dispositif très intéressant et efficace pour l'apprentissage de la langue car la pédagogie et la didactique utilisées mettent l'identité culturelle et linguistique des apprenants au centre d'un enseignement proactif. Il apparaît d'une façon très nette que le fait que l'apprenant soit à la fois enseignant et apprenant lui permet une progression réciproque des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. L'appropriation de ces savoirs est d'autant plus efficace que l'apprenant est en permanence impliqué dans des interactions puisque l'échange et la communication s'établissent dans une relation symétrique car chacun à son tour transmet et reçoit des savoirs. Cela permet à l'apprenant de faire appel à une plus ample gamme de compétences, sans se limiter aux compétences linguistiques puisqu'il déploie des compétences interrelationnelles, kinesthésiques et culturelles. Les sources de référence sont plus variées ce qui permet d'aborder des spécificités socioculturelles de la langue ou de la culture cible. De même, elles s'adaptent aux besoins linguistiques et culturels des apprenants dans une situation de communication toujours authentique.

Soulignons qu'il n'y a pas un modèle unique garantissant le bon déroulement d'un tandem. Les conditions matérielles et organisationnelles, les dispositions personnelles et les approches méthodologiques peuvent varier d'un tandem à l'autre. Dans notre cas, il s'est très bien adapté à nos besoins et à ceux de nos partenaires transfrontaliers.

Il n'en demeure pas moins que ce dispositif nécessite que l'apprenant prenne activement en main tout ce qui constitue un apprentissage (gestion, réalisation, auto évaluation). Si cela représente une charge d'acquisition, il n'en demeure pas moins que l'investissement augmente considérablement les chances d'apprendre une langue étrangère avec efficacité. De même, le tandem implique de la part de l'enseignant une préparation exhaustive des activités et des outils complémentaires, un suivi, une retro alimentation et une évaluation progressive qui parfois peuvent s'avérer chronophages.

Cependant, le tandem a connu un grand succès auprès de tous nos apprenants, qu'ils soient étudiant, personnel administratif ou enseignant et ce, des deux côtés de la frontière. De plus, il nous a permis de resserrer les liens avec nos universités partenaires en favorisant et encourageant les projets et mobilités et en consolidant les collaborations et échanges déjà en place. Il s'avère être d'autant plus important, qu'il est devenu aujourd'hui un des outils phare de notre projet de création d'une université transfrontalière où les étudiants pourront bénéficier d'un statut qui leur permettra de circuler librement dans les universités partenaires pour réaliser leur parcours de formation en fonction de leur projet professionnel. Le succès de notre dispositif conduit à devoir former d'autres enseignants. Les rencontres effectuées annuellement avec nos homologues se sont avérées très riches en échange de pratiques. Une rencontre entre les apprenants, encadré par les enseignants, aura lieu cette année en Espagne, ce qui nécessite une préparation adaptée, preuve que le tandem permet de nombreuses possibilités évolutives.

Je ne puis finir ce travail sans remercier les équipes qui ont permis le succès de ce dispositif, à savoir le porteur et financeur du projet, les relations internationales, les ingénieurs pédagogiques, nos partenaires espagnols et, bien entendu, les apprenants qui se sont investis dans ce tandem pour notre plus grand bonheur.

## BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. 1992. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier, 223 p.
- BARBIER, J.M. et GALATANU, O. 2003. « Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels ». In *Les savoirs de l'action : une mise en mot des compétences*. Paris : L'Harmattan, pp 31-78.
- BECHTEL, M. 2003. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem*, Linden : GNV,3.
- BELL, A. 1807. "An analysis of the experiment in education, made at Egmore, near Madras". [https://books.google.fr/books?id=eO9Prv4mOGkC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?id=eO9Prv4mOGkC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) London: T. Bensley, Bolt Court, Fleet Street, for Cadell and Davies, in the strand (3rd edition) (consulté le 3/03/2018).
- CECRL. Cadre Européen de Référence pour les Langues. 2001. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_FR.asp) (consulté le 15/10/2018).
- ELLIS, G ; et SINCLAIR, B. 1989. *Learning to Learn English : A Course in Learner Training*. Cambridge University Press, pp. 209-225.
- GERMAIN, C., NETTEN, J. (2004. « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS », *Alsic*, vol 7. <<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00001461v2/document>> (consulté le 1/09/2018).
- GREMO, M.J., RILEY , P. 1995. « Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning : The history and idea ». *System*, n°23, pp. 151-164.
- HEMLING, B. 2002. *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Paris : Didier, 166p.
- HOLEC, H. 1990. « Autonomie et apprentissage auto-dirigé, quelques sujets de réflexion ». *Les Autoapprentissages. Actes des 6èmes Rencontres ASDIFLE*. Paris. <[http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle\\_Cahier6\\_Holec.pdf](http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Holec.pdf)> (consulté le 2/02/2018).
- HOLEC, H. 1991. « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage ». In *Education permanente*, n° 107. <[http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT\\_F/pdf/Autonomie.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/Autonomie.pdf)> (consulté le 7/12/2019).
- KRAMSCH, C. 2012. « Le locuteur natif dans l'enseignement des langues en contexte mondialisé ». Conférence plénière, Colloque ACEDLE *Apprendre les langues autrement*, Nantes, 7-9 juin 2012.
- KURATA, N., 2012. *Foreign language learning and use. Interaction in informal social networks*. Londres : Continuum, 196p.
- LANCASTER, J. et CORSTON, W. 2014, *Improvements in Education, as It Respects the Industrious Classes of the Community*, Cambridge : Cambridge University Press, 358p.
- LANDRY, F.1989. « La formation expérientielle : origines, définitions et tendances ». In *Éducation permanente*, n° 100/101, pp. 13-22.
- LEPLAT, J. 2000. « L'environnement de l'action en situation de travail ». In BARBIER, J.M. et al. *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, pp. 107-132.

- LEWIS, T. et STICKLER, U. 2007. « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via internet ». In *Lidil*, n°36, pp. 164-188.
- LISTER, R. et MORI, H. (2006) « Learner uptake and repair : International feedback and instructional counterbalance ». In *Studies in second language acquisition*, vol. 28, pp. 269-300.
- LISTER, R., SATO, K. et SATO, M. 2013. «Oral corrective feedback in second language classrooms». In *Language Teaching*, vol. 46, pp. 1-40.
- LITTLE, D. 2001. « Learner autonomy and the challenge of tandem via the Internet ». In CHAMBERS, A. et DAVIES, G. *ICT and Language Learning: a European Perspective*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp.29-38.
- LITTLE, D. 2003. « Tandem language learning and learner autonomy ». In Lewis & Walker (eds.), *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield, UK : Academy Electronic Publications, pp. 37-44.
- LUDĚ, G. 2006. « De la compétence linguistique au répertoire plurilingue ». In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. Institut de linguistique. n°84, vol.III, pp. 173-189.
- MACKEY, A., GASS, S ; MACDONOUGH, K. 2000, « How do learner perceive interactional feedback? », In *Studies in Second Language Acquisition*, USA : SSLA, vol. 22, n°4, 471-497.
- MAYEN, P. et MAYEU, C. 2003. «Note de synthèse : expérience et formation». In *Savoirs*, n° 1, pp. 15-56.
- MONTMOLLIN, M. 1986. *L'Ergonomie*. Paris : La Découverte, 128 p.
- PASTRÉ, P. « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives». In *Éducation permanente*, n° 139, pp. 13-36.
- PEKAREK DOELHER, S. 2006. « Compétence et langage en action ». In Bulletin suisse de linguistique appliquée. Institut de linguistique. n°84, vol. III, pp. 9-45.
- RICHARDS, J., LOCKHART, Ch..1994. *Reflective Teaching in second language classrooms*. Cambridge : Cambridge University press, 230p.
- THIRIOUX, B. et BERTHOZ, A. 2010 ; «Phénoménology and physiology of empathy and sympathy : how intersubjectivity is the correlate of objectivity». In ADEN, T at al. (eds.) *Enseigner les langues culturelles à l'ère de la complexité. Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Bruxelles :Peter Lang, pp.45-60.
- VARELA,F.1989. *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil, 123p.
- WHITE, C. 2003. «Language learning strategies in independent learning : an overview». In HURD, S. et LEWIS, T (dir). *Language learning strategies in independent settings*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters <<https://epdf.pub/language-learning-strategies-in-independent-settings-second-language-acquisition.html>> (consulté le 25/12/2019).
- VYGOTSKY, L.S. 1981. «The genesis of higher mental functions». In WERTSCH (ed.) *The concept of activity in soviet psychology*. New York : M.E. Sharp0e, pp. 144-188.

**María Magdalena FASANO MÁRQUEZ : « Le numérique, un outil/support d'accompagnement à l'amélioration de la composante motivationnelle et de la relation enseignant-apprenant »**

Université de Nantes  
malena.fasano@gmail.com

**Resumen :**

Este estudio es el resultado de una experimentación longitudinal llevada a cabo en el marco de una investigación-acción doctoral junto a un público universitario pluricultural y multilingüe entre 2013-2015 en el Instituto tecnológico (IUT) de La Plaine Saint-Denis (93), Universidad Paris 13 (Francia). La iniciativa personal de la puesta en marcha de un dispositivo híbrido de acompañamiento de estos estudiantes ha buscado por una parte responder a los objetivos de la institución (gestión del control continuo, certificaciones y el logro del nivel certificado B2) al mismo tiempo que la valorización de la lengua-meta como idioma a uso profesional. Antes de la pandemia del Covid19, los estudiantes se han expresado sobre los aportes y obligaciones que acarrea este sistema revelando una mejora en confianza y en autonomía comunicativas.

**Palabras claves:** acompañamiento, autonomía, confianza, híbrido, lengua profesional, valorización.

**Résumé :**

Cette étude est le résultat d'une expérimentation longitudinale menée dans le cadre d'une recherche-action doctorale auprès d'un public universitaire pluriculturelle et multilingue entre 2013-2015 à l'IUT de La Plaine Saint-Denis (93), Université Paris 13 (France). L'initiative personnelle de la mise en place d'un dispositif hybride d'accompagnement de ces étudiants a cherché d'une part à répondre aux objectifs de l'institution (gestion du contrôle continu, certifications et atteinte du niveau certifié B2) tout en cherchant à valoriser la langue cible en tant que langue à usage professionnel. Avant la pandémie du Covid19, les étudiants se sont exprimés sur les apports et les contraintes de ce système dévoilant une amélioration en confiance et en autonomie communicatives.

**Mots clés :** accompagnement, autonomie, confiance, hybride, langue professionnelle, valorisation.

## INTRODUCTION

### Les représentations de l'espagnol professionnel en milieu universitaire

Dans le contexte d'études supérieures courtes (deux ans de formation) et dans le cadre d'une formation initiale (FI) diplômante universitaire de technologie à vocation internationale que propose l'IUT de Saint-Denis (Université Paris 13) pour sa spécialité en Techniques de commercialisation, je me suis questionnée notamment sur la capacité de la langue espagnole à faciliter l'insertion professionnelle et économique des étudiants dans le cadre de leur projet professionnel (Delgado (dir), Alonso, & Jiménez, 2012, chap.3 ; Cusset *et al.*, 2015). Or, mes observations préliminaires signalent chez les étudiants que j'ai suivis dans cette institution une difficulté généralisée sur l'intérêt porté à l'utilité d'apprendre cette langue en si peu d'heures de présentiel. Pourtant, les recruteurs et les prérogatives européennes actuelles sur le plurilinguisme (Extramiana, & Sibille, 2008) signalent le besoin des autres langues pour sortir du « tout anglais » (Dubourg-Lavroff, *et al.*, 2015). À ce sujet, nombreux auteurs rappellent l'importance de l'espagnol dans la coopération internationale et son rôle majeur pour les futurs professionnels qui nouent des relations commerciales avec les pays d'Amérique latine tout en cherchant de nouveaux modèles de collaboration (Beltrán, 2012 ; Escartín Arilla, 2018). Pour

ces auteurs, « *il est indéniable que les futurs professionnels ont tout intérêt à maîtriser une ou plusieurs langues étrangères* » (Beltrán, *op.cit.*, § 2), révélant en même temps qu'« *aucune étude spécifiquement consacrée à l'enseignement de la langue espagnole pour la coopération internationale n'aurait été menée jusqu'à présent* » (Escartín Arilla, *op.cit.*, § 2).

En tout état de cause, l'un des objectifs de ma thèse (soutenue pendant la pandémie, septembre 2020) a été de réhabiliter l'espagnol en tant qu'objet disciplinaire à même de contribuer à l'avenir professionnel des étudiants, et de tenter de déconstruire les nombreuses représentations stéréotypées réductrices et caricaturales de langue uniquement pour les loisirs. C'est dans cette optique que je me suis attachée, dans un premier temps à réfléchir sur la façon de faire adhérer, ou du moins de contribuer à transformer la vision de ce public de la Seine-Saint-Denis au projet consistant à apprendre l'espagnol sous le statut de langue professionnelle (insertion, poursuite des études, outil de travail).

### **Les attentes de l'institution : B2 certifié**

Depuis l'année 2004 où j'ai commencé à donner des cours dans cette institution, les cours de la deuxième langue (autre que l'anglais) n'ont cessé de diminuer jusqu'à la dernière promotion 2013-2015 passant de 20 heures semestrielles à 15 heures avec le même objectif préconisé par le Programme Pédagogique National en TC (désormais PPN TC), celui d'atteindre le niveau certifié B2 du CECRL dans un souci de délivrer un diplôme où l'étudiant sortirait en étant *capable de communiquer de manière opérationnelle* (annexe 4, PPN DUT TC 2013, Objectifs du module entre S1 et S4 ; annexe 5, le niveau initial de la cohorte).

Je me suis positionnée, par cette logique, dans une recherche-action lewinienne ou post-lewinienne complexe<sup>1</sup>, visant une application didactique de changement dans l'accompagnement des apprenants. Il s'agissait de tester si l'augmentation du temps d'apprentissage de l'espagnol ainsi que l'augmentation du contact direct asynchrone apprenant-enseignant provoqueraient une transformation de leurs représentations apportant un engagement plus conscient de leur part vis-à-vis de la langue à usage professionnel.

Ce défi a entraîné pour l'enseignante-chercheuse que je suis un constat corollaire : l'apprentissage de l'espagnol devra déborder les temps de présentiel dans un but d'efficacité pour viser le niveau B2 CECRL, provoquant un second défi d'initiative personnelle, celui de mettre en place un modèle didactique et pédagogique destiné à prolonger l'apprentissage de l'espagnol en dehors des seules heures de cours et à l'inscrire dans la durée. Bandura (2007) rappelle que pour « *pouvoir perdurer dans une posture d'engagement* » il faut pouvoir « *combinaison des buts à long terme avec des sous-objectifs intermédiaires proximaux qui seront là pour soutenir une certaine motivation cognitive et en même temps qui serviront de guide et de maintien des efforts tout au long du projet fixé* ».

Pour répondre à cette posture d'engagement chez les étudiants, ma proposition a été de combiner la distance avec la mise en pratique en présentiel de la pédagogie de projet (motivation intrinsèque) ayant comme visée indirecte la passation de la certification Cles (motivation extrinsèque) comme moteur pour améliorer leur Curriculum vitae. L'encouragement à l'effort régulier prend ainsi un sens et un défi nouveau pour les étudiants en question. Cet article se limitera donc à interroger les conditions propices

---

<sup>1</sup> La finalité de la démarche de recherche-action de Kurt Lewin, soutenue par mon laboratoire CRINI, est de comprendre et d'expliquer les comportements et pratiques sociales en impliquant les acteurs dans le but de les accompagner dans leur évolution. CRINI : Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité.

d'accompagnement des apprenants à partir d'un dispositif expérimenté avant la pandémie du Covid19.

## PARTIE THÉORIQUE

### L'apport des sciences cognitives

L'aspect priorisé par la psychologie cognitive m'a fourni un cadre de réflexion sur les variables observables du comportement et sur ce que les individus pensent (la cognition) car elle permet de comprendre d'où on vient pour avoir une meilleure compréhension de notre chemin et savoir où l'on va. Cet article s'intéressera aux facteurs motivationnels et émotionnels mobilisés par ce dispositif dans la valorisation de l'acte d'apprendre l'espagnol à visée professionnelle. Les théories sur la dynamique motivationnelle sont nombreuses (Nuttin, 1980 a,b ; Fenouillet, 2016) et leur apport en psychologie cognitive aussi. Reeve (2017) rappelle l'origine des mots clés qui guideront cette analyse sur l'apport du numérique et l'accompagnement piloté par l'enseignant : *motivation*, *émotion* et *motif*, tous les trois originaires du verbe latin *movere*, « mouvoir, se déplacer ». Or, la littérature sur la question révèle aussi que la motivation est un construit, que l'on ne motive pas un apprenant mais que l'enseignant trouve des stratégies et des outils pour le déclencher et le maintenir. Cette dynamique de « mouvement » sera le lien entre la volonté d'atteindre un objectif, d'accompagner cette prétention d'agir motivé dans un but de projet d'action dont le but serait d'entretenir la constance dans l'effort et le maintien d'un investissement régulier jusqu'à sa possible autonomisation. Dans cette perspective sont nés les projets apportant du sens (en présentiel), l'objectif d'évaluation extérieure Cles et l'accompagnement distantiel pour y parvenir (micro-tâches et rôle du feed-back).

### La place et le rôle d'un dispositif hybride

La littérature sur les dispositifs d'accompagnement hybride (présentiel-distantiel) souligne l'apport déterminant de cette pratique sur l'autonomie guidée des apprenants en langues étrangères. Certains dispositifs visent de préférence les performances langagières dans une perspective *d'autonomie coopérative* ou *d'une autonomie accompagnée* avec des résultats qui montrent que la motivation des apprenants serait dépendante de l'enseignant-tuteur et du scénario pédagogique proposé (Nissen, 2009). Les résultats des études faites par Degache et Nissen (2008) confirment cette perspective positive pour les enseignants qui ont fait usage de cette modalité par son « *côté archivage* » (§.41), par la « *flexibilité et les rétroactions personnalisées* » (§.42), et par la « *relation socio-affective avec l'enseignant* » (§.43), impression favorisée par le fait de se sentir hors-institution. D'autres abordent cette autonomie sous l'angle des domaines technique, méthodologique, social et langagier (Chaplier et Crosnier, 2014) mais ces formations tendent à oublier les aspects qui touchent à l'autonomie psycho-affective et à la réflexion métacognitive. Cela met en évidence que le numérique ne résout pas tout et que les étudiants auront toujours besoin de professeurs humains pour les aider « à construire leur sentiment d'efficacité, à cultiver leurs aspirations et trouver la signification et la direction de leurs objectifs » (Bandura, 2007 : 324).

En résumé, le numérique a son rôle d'outil déclencheur et de maintien de la dimension motivationnelle dans le sens de *motif, émotif et motivation-action* montrant un impact positif sur quatre éléments : 1. le fait de travailler avec un nouveau médium (Karsenti *et al.*, 2002) ; 2. la nature de l'enseignement plus individualisé (Bandura, 2007) ; 3. les possibilités d'une plus grande autonomie (Albero, 2003, Nissen 2007) par le biais de l'accompagnement (Poisson, 1996 ; Barbot, 2000 ; Linard 2003 ; Belan & M.-F. Narcy-Combes, 2011) ; et 4. la possibilité d'une rétroaction fréquente et rapide (Karsenti 1999; Butler *et al.*, 2008).

L'objectif opérationnel a été par conséquent de poser les conditions d'un apprentissage partiellement autonomisable via une plateforme de gestion de la distance, du type « présentiel



amélioré » (Charlier *et al.*, 2006 ; McAlister, 2013) et/ou « enrichi » (Bruderman, 2010 ; Nissen, 2009 ; Bacor *et al.*, 2016) moyen par lequel serait envisagé l'autonomie progressive des étudiants.

### La préconisation des experts au temps alloué à l'enseignement de la langue additionnelle<sup>2</sup> (LA)

Le volume horaire accordé à l'apprentissage des langues étrangères est une donnée qui va permettre de comprendre le besoin de proposition d'un dispositif hybride d'accompagnement à distance avec un public qui a été très peu confronté à la prise de parole spontanée pendant cinq ans de scolarité. Les données imprécises sur la répartition du temps alloué en Europe aux langues étrangères posent le problème de l'utilisation effective de 910 heures de volume consacré en France à l'apprentissage scolaire des langues classant la France en 3<sup>ème</sup> position (annexe 1, Temps alloué en France). Or, l'utilisation du temps consacré ne soulève pas les conditions dans lesquelles ces heures sont utilisées (classes surchargées) et questionne par la suite l'insuffisance en volume horaire dans le système universitaire pour une langue qui se veut à usage professionnel. Si l'on tient compte des données fournies par le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) sur son site web, en fin de scolarité (de la 4<sup>ème</sup> pour notre cohorte d'étude Promotion 2013-2015) jusqu'à l'année du baccalauréat incluse le volume horaire s'étalerait entre 354 à 474 heures sur cinq années d'études selon la filière choisie et la série pour atteindre un niveau confirmé B1 du CECRL. À l'entrée en lut en Techniques de commercialisation (désormais Tc) de l'université de Paris 13, sont ajoutées 30 heures annuelles, 60 heures en deux ans pour une formation diplômante qui se veut à visée internationale (annexe 2, Synthèse volume horaire du collège à université).

Ducrot (2009) apporte un éclairage sur les besoins pour atteindre le niveau B2 à 600 heures pour le français langue étrangère (FLE) en vue de l'obtention des diplômes officiels en France (le DELF et le DALF)<sup>3</sup> comme le montre le tableau suivant :

Pour l'acquisition du niveau	Il faut en heures d'apprentissage cumulées	Heures nécessaires pour passer d'un niveau à l'autre
A1	entre 60 et 80 heures	X
A2	200 heures	entre 140 et 120 heures
B1	380 heures	180 heures
B2	550/600 heures	entre 170 et 220 heures
C1	750/850 heures	entre 200 et 250 heures
C2	1000 heures	entre 250 et 150 heures

Tableau 1. Synthèse des besoins en volume horaire pour atteindre les niveaux du Cecrl, (élaboration personnelle). Source: Ducrot (2009).

<sup>2</sup> Cette terminologie de langue additionnelle (LA) fait référence à « toutes les langues qui ne sont pas des langues de première socialisation (langues initiales) », appellation proposée par Hammarberg (2014 :37) et le Douglas Fir Group (2016) (cités par J.-P. Narcy-Combes *et al.*, 2019 :10).

<sup>3</sup> le Diplôme d'Études en Langue Française DELF est conçu pour certifier les niveaux A1 à B2 et le Diplôme Approfondi de Langue Française DALF est conçu pour certifier les niveaux certifiés C1 à C2.

Cet auteur précise aussi que le temps (effectué et/ou cumulé) nécessaire pour pouvoir passer d'un niveau CECRL à un autre est d'un minimum de 100 heures même si rien ne nous indique la fréquence de l'usage de ces heures ni les conditions dans lesquelles elles seraient utilisées (cours intensifs ou cours hebdomadaire).

Concernant les besoins en langues des IUT, les experts de l'Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie (APLIUT, 2012) proposent une solution intermédiaire allant dans le sens de l'hybridation distantiel et préconisent une répartition de 140 heures en deux ans d'études avec 80% des heures effectuées en présentiel, l'équivalent de 30 heures par semestre avec 8 heures en autonomie guidée, encadrée par l'enseignant (annexe 3, Préconisations APLIUT).

### Le dispositif hybride proposé et ses objectifs

Le dispositif hybride proposé a démarré de manière intuitive en 2007 par la création d'un moteur de tests en ligne automatisé basé sur les six niveaux du CECRL avec l'aide des développeurs confirmés. Progressivement et pour répondre aux besoins d'usage communicative, cette démarche a généré un environnement techno pédagogique consacré essentiellement aux fonctions d'information, de gestion, de communication, d'évaluation et d'auto-évaluation des étudiants développant une ingénierie pédagogique et technologique innovante d'aide à l'organisation de l'enseignement.

Pour analyser à posteriori le dispositif mis en place, je me suis inspirée du modèle de Burton (*et al.*, 2011) qui synthétise un dispositif hybride en quatorze composantes (annexe 6, Dispositif hybride, Burton) et qui m'ont permis de cerner les caractéristiques communes à cette proposition d'accompagnement. Pour une meilleure visibilité de notre étude, j'ai classé les composantes de Burton en sept composantes (désormais C). Celles-ci s'imbriquent les unes aux autres et présentent une certaine interdépendance : **1. Participation active** : en présence (C1) et à distance (C2) ; **2. Outils** : d'aide à l'apprentissage (C3), de gestion (C4), de communication, d'interaction et synchrones communication et collaboration (C7) ; **3. Ressources** : sous forme multimédia (C5), recours aux acteurs externes (C14) ; **4. Travaux** : sous forme de multimédias (C6), commenter et annoter les documents en ligne (C8) et objectifs réflexifs et relationnels (C9) ; **6. Accompagnement** : méthodologique (C10), métacognitif (C11) et par les étudiants (C12) ; **7. Liberté de choix** : méthodes pédagogiques (C13) et recours aux ressources et acteurs externes (C14).

La participation active en **présentiel (P)** avait dans ma démarche deux orientations précises : la réalisation effective des projets de groupe et la pratique indirecte à la certification Cles 1 et 2. Cette démarche de projet avait comme objectif principal l'aisance à l'oral, la consolidation des acquis et la mise en confiance dans la fluidité de la prise de parole en continu et en interaction. Or, toutes les tâches intermédiaires (annexe 7, Tâches intermédiaires à la réalisations projets) avaient en toile de fond la recherche d'une acquisition indirecte des compétences requises par ces deux certifications. Le but fonctionnel était de garder un continuum qui fasse sens et qui perdure. La réalisation de ces projets prend inspiration de la méthodologie proposée par Puren (annexe 8, Tableau ABP, 2013 et 2014a) dans sa prise en compte pluridisciplinaire de la langue de spécialité.

Les projets proposés pour chaque fin de semestre mobilisaient des *objectifs réflexifs et relationnels* (C9) et demandaient à l'équipe de travail une concertation de la planification et la mise en scène pour le jour J, ce qui justifiait en amont des envois des travaux à la plateforme pour guidage et correction. Les sujets ont été conçus comme un scénario par palier de compétences communicatives semestriels afin d'être théâtralisés en présentiel. Le point

culminant était la performance finale attendue notamment en S3 pour la maîtrise de langue de spécialité et en S4 pour l'aisance à pouvoir défendre ses idées (visée Cles 2).

Voici un aperçu de ses intitulés :

Semestre	Projets en petits groupes de 4 à 5 étudiants
S1	Découverte du commerce entre la France et les pays d'Amérique latine
S2	Présentation individuelle orale et écrite de l'expérience de stage + entraînement Cles 1
S3	Recherche d'un poste dans une entreprise hispanophone et séance de recrutement. Réunion entre différents services et choix du candidat
S4	Débats pour ou contre des sujets d'actualité (loi Macron, Mouvement Podemos). Le plurilinguisme en Espagne pour l'entraînement indirect au Cles 2.

En revanche, la participation active en **distanciel (D)** était l'outil du suivi et du contact régulier enseignant-apprenant. L'objectif sous-jacent était la familiarisation avec des documents (audio et écrits) en lien avec leur spécialité ainsi que l'introduction progressive du vocabulaire technico-professionnel. L'envoi et échanges de ces mini-tâches d'écoute (annexe 9, Cles 1), de transcription de l'écoute, des traductions et de rédaction étaient entretenues par des feedback réguliers sous forme de *commentaires et annotations des documents envoyées en ligne* (C8). Chaque dépôt était aussi accompagné de l'attribution d'étoiles comme marque d'investissement. D'autres activités en autonomie ont été proposées telles que deux tests de positionnement différents (langue générale et langue professionnelle) ainsi que l'accès à une bibliothèque riche en ressources (vidéos en techniques de commercialisation, articles de presse, portfolio européen, curriculum en ligne, dictionnaires bilingues, etc).

## Hypothèse

Je me limiterai dans cette partie à présenter et justifier la stratégie hybride déployée en tant que moyen pour doubler de manière ludique le nombre d'heures de contact avec la langue cible et ainsi vérifier si la question de la valorisation de l'espagnol professionnel auprès de ce public s'est vue modifiée à partir de l'hypothèse suivante :

**H1** : *Mettre en place un accompagnement personnalisé à distance est un facteur qui améliore la confiance et la motivation tout en développant l'autonomie*

Pour répondre à cette hypothèse, je me baserai sur ce va-et-vient entre les conditions mises en place de la participation active en **présentiel (P)**, c'est-à-dire les activités prévues à long terme et celles gérées en **distanciel (D)**, à court et moyen terme. Ensuite, je les confronterai aux données recueillies de perceptions des étudiants pour les analyser et en tirer quelques conclusions.

## LE RECUEIL DES DONNEES

Le recueil des données général s'est effectué par le biais de trois canaux distincts permettant un croisement d'information lié et progressif dans le temps. Je me limiterai dans cet article à présenter principalement les ressentis des étudiants sur cette modalité de travail à distance et la perception sur avantages-inconvénients en mixant les données quantitatives et qualitatives

du QaS (annexe 10, Questionnaire QaS<sup>4</sup>) et les données qualitatives des validations des connaissances semestrielles (VC). Pendant les VC semestrielles, trois questions ont été posées au sujet des perceptions et ressentis liés à la distance. Deux étaient en français et une en espagnol dans le but de provoquer de l'autoréflexion attitudinale et de faire émerger besoins et contradictions. Voici l'extrait des VC portant sur l'usage de la plateforme :

VC $\alpha$	S1 $\alpha$	S2 $\alpha$	S3 $\alpha$	S4 $\alpha$
<i>Plateforme</i> $\alpha$	<p>6) RÉPONSE EN FRANÇAIS. L'utilisation de la plateforme à distance vous a-t-elle été d'une quelconque utilité ? A-t-elle été un facteur de motivation ou pas ? Justifiez vos propos. 10 points.<math>\alpha</math></p>	<p>3) RÉPONSE EN FRANÇAIS : Quel retour sur investissement ou bénéfique, avez-vous eu avec la plateforme Médialingua tout au long de cette année ? Justifiez vos propos. Donnez à cette expérience à distance, une note de 0 à 10. Justifiez votre notation. 10 PTS. Durée prévue : 10 minutes.<math>\alpha</math></p>	<p>3) Comente las tareas realizadas a distancia en español : youtube, la biblioteca, la mensajería, etc. Comente lo que más le gustó y lo que menos. Argumente. 20 puntos. Mínimo 15 líneas.<math>\alpha</math></p>	$\alpha$

Tableau 2. Les questions concernant la plateforme pendant les VC semestrielles.

### Le questionnaire de satisfaction (QaS) et les questions sur le travail à distance

43 étudiants sur 57, ont répondu au questionnaire anonyme QaS soumis lors du dernier cours en présentiel. Ce questionnaire était composé de 24 questions condensées en deux pages en format papier. Le QaS s'est transformé par la suite en un questionnaire de 63 questions bâties en ligne Zequestionnaire.com. Cet outil m'a permis en interne de mieux analyser les réponses et d'obtenir des graphiques (type camembert) me simplifiant l'analyse des données. Certaines questions ont été posées à plusieurs reprises et de manière différente pour bien s'assurer que la réponse donnée n'était pas faite dans la précipitation ou dans l'émotion.

Sur les 24 questions, 15 permettaient de laisser un commentaire me fournissant des réponses qualitatives. Le contenu présentait une progression classée par thématiques implicites en abordant d'une part les perceptions de leur niveau scolaire estimé en espagnol et l'évolution en deux ans universitaires cherchant à leur faire prendre conscience des années d'études accordées à l'espagnol, et d'autre part en abordant l'apport de la plateforme dans l'amélioration de leurs compétences en B1 et B2 dans le but de leur faire positionner face à la passation des deux certifications Cles effectuées (Cles 1, S2) ou à passer (Cles 2, S4).

Je me limiterai ici aux questions portant sur : leur ressentie en termes d'attitude entre la première année d'IUT et la deuxième (Q.12-13) et l'utilité et perception de ce dispositif. Les questions faisaient référence à l'amélioration ressentie par ce moyen (Q.14-24, Q.49) ; au type

<sup>4</sup> Le questionnaire QaS a été soumis lors du dernier cours sous forme de papier et se composait de 25 questions qui ont été décomposées par la suite en 62 questions pour une analyse détaillée. Les questions du QaS analysées pour cet article vont de la question 12 à 24 et ensuite de la question 43 à 61. En annexe 11, se trouve le questionnaire papier dans son intégralité portant le numéro de l'analyse détaillée.

d'utilisation effectué et ressentis en termes d'attitude vis-à-vis de l'utilisation de la langue (Q.43-48) ; la perception de l'autonomie (Q.50) ; le nombre d'échanges avec l'enseignant, en quelle langue (Q.51) ; l'amélioration de cette relation (Q.57) ; la perception en volume horaire accumulé en deux ans d'utilisation (Q.54-Q.55) ; la perception de progrès en compétences linguistiques (Q.56) ; et la notation à cette proposition de gestion à distance (Q.60-61).

La perception en termes de volume horaire a été posé à deux reprises mais de manière différente:

Q.1 « *Vous avez passé 2 années dans l'IUT de La Plaine Saint-Denis (LPSD) et vous avez eu en total 60 heures de formation en anglais et en espagnol, en salle de cours : considérez-vous cela: suffisant ou insuffisant ?* » (23 commentaires)

Q.55 « *Pourriez-vous dire aujourd'hui que vous avez eu 100 heures de cours d'espagnol au lieu de 60, si vous additionnez vos échanges à distance ? Oui, pourquoi ? Non, pourquoi ?* » (21 commentaires)

Sur 43 répondants et concernant la Q.1, 47,9% d'étudiants interrogés considèrent que la totalité de 60 heures a été suffisante, 50% l'a considérée insuffisante et 1% ne s'est pas prononcé, ce qui montre une satisfaction partagée mais élevée par rapport aux attentes en langues. Parmi les 23 commentaires (10% de l'ensemble), les raisons pour augmenter le temps de contact avec la langue cible sont de trois types : 1. répondre aux besoins professionnels, 2. soulever la disparité du volume horaire pratiqué dans d'autres pays et 3. s'interroger sur le temps d'apprentissage conseillé en termes d'évolution. Quant aux besoins d'ordre professionnel, les mots utilisés insistent sur la filière commerciale, l'importance dans le travail et le côté primordial des langues (3 étudiants).

« *Dans une voie commerciale, les langues devraient être plus importante [sic] (en nombre d'heures)* »

Deux autres évoquent un manque dans les formations françaises, « *Je trouve que nous avons besoin de plus de cours pour apprendre une langue. Surtout en France, c'est indispensable* », et en fait allusion à l'importance accordée dans d'autres pays, « *Dans les pays étrangers il y a beaucoup plus d'heures de cours* ». Quatre étudiants proposent une augmentation soit en temps horaire de la séance (1E) « *il n'y a pas assez d'heures de langues, elles sont importantes dans le travail, il faudrait 2h par semaine* », soit en augmentant la fréquence (3E) : « *Avoir cours une fois par semaine n'est pas suffisant pour apprendre une langue correctement* » ; « *Je pense qu'il faut plus d'heures dans la semaine* ». Ces avis reflètent un degré d'insatisfaction où le temps consacré en présentiel serait la solution pour régler un problème sans interroger le temps et la qualité de son usage. Trois étudiants s'expriment en termes d'apprentissage et de maîtrise d'une langue et évoquent les termes de « maîtrise », de besoin au niveau du « vocabulaire » : « *Insuffisant pour progresser en langue* », « *Pour maîtriser une langue et améliorer son vocabulaire c'est insuffisant* ». Et le troisième étudiant évoque son insatisfaction au niveau des notions apprises en termes quantitatifs : « *peu appris* ».

### **Le concept d'étoiles et le rapport à l'investissement**

Deux années de messagerie ont donné lieu à 21 tâches dont deux étaient pour l'entraînement audio de la certification Cles 1. Pour chaque micro-tâche, j'attribuais à l'échange corrigé des étoiles. Le nombre d'étoiles en deux ans s'étale entre 0 étoile et 89 étoiles, montrant les degrés différents d'investissement individuel. Cette pratique semble avoir porté ses fruits. 14% de la cohorte a fait des commentaires positifs sur l'attribution des étoiles et le facteur encourageant de cette modalité. Il y a eu 8 commentaires à ce sujet dont un seulement fait état de démotivation et cela à travers un commentaire ironique qui montre que l'étudiant (E40-M) n'a

jamais eu un vrai engagement envers la plateforme ; car il n'a obtenu aucune étoile. Les autres appréciations sont positives ; la plateforme est vue comme une source de motivation. Tout d'abord, grâce aux récompenses : « Le système d'étoile est une bonne méthode de récompense » (E13-M) ; « son utilisation m'a permis d'augmenter ma moyenne en espagnol grâce aux nombreuses étoiles que j'ai cumulé [sic] » (E32-F) ; « Le système "d'étoile" permettant de motiver les étudiants à rendre les tâches en temps et en heure a je le pense eu son effet. » (E4 3-M). La plateforme participe aussi à l'organisation des étudiants : « nous permet d'avoir en quelques [sic] sortes [sic] un agenda spécifique d'espagnol » (E21-M) ; « nous a aussi permis de s'organiser notamment en ce qui concerne la date limite des tâches à rendre » (E42-F). Elle permet d'avoir un contact direct et rapide avec l'enseignante et d'accéder à un contenu divers : « accès à des ressources documentaires beaucoup plus variées » (E36-F).

### Attitude face à l'espagnol

#### Évolution attitudinale entre l'entrée à l'IUT et la deuxième année : Analyse et interprétation des données

Lorsque je compare les chiffres apportés par le questionnaire QaS à propos de la perception en première année d'études et puis de la seconde, j'observe d'importantes différences dans la perception comportementale des étudiants face à l'apprentissage des langues en général (leur 1ère année) et en particulier de l'espagnol (leur 2ème année). L'enthousiasme et la motivation semblent se détériorer au fil du temps ; observant une diminution de 19.4% à 14% pour l'enthousiasme, et de 25.5% à 19.3% pour la motivation. En revanche, les étudiants se disent plus réactifs (augmente de 0.8%) et spontanés (hausse de 3.6%), et l'envie d'aller en cours s'accroît, en passant de 7.1% à 7.5%. D'autre part, l'effacement, la démotivation et l'indifférence augmentent sensiblement ; le premier passe de 5% à 9.7%, et les deux derniers s'intensifient en 8 points de pourcentage. Cependant, le stress et la timidité diminuent pour devenir nuls.

Perception de leur 1ère année		Perception de leur 2ème année		Changements effectués en deux ans
47 répondants, 98% de réponses	Aspects + Aspects -	47 répondants, 98% de réponses	Aspects +	Variation
Aspects +	Ressentis	Aspects +	Améliorés	
Enthousiaste	19,4%	Enthousiaste	13%	-6.40%
Réactif	12,2%	Réactif	13%	0.80%
Motivée	25,5%	Motivée	18,3%	-7.20%
Envie d'aller en cours	7,1%	Envie d'aller en cours	7,5%	0.40%
Spontané/e	12,2%	Spontané/e	8,6%	- 3.60%
Aspects -	Ressentis	Aspects -	Améliorés	
Effacé/e	5%	Effacé/e	9,7%	4.70%
Démotivée	5%	Démotivée	13%	8%
Indifférent	6%	Indifférent	14%	8%

Stressé/e	2%	Stressé/e	0	-2%
Timide	4%	Timide	0	-4%
Sans avis	1%	Sans avis	0	-1%

Tableau 3. L'attitude entre la perception de leur 1ère année et les changements pendant leur 2ème année, (élaboration personnelle). Source : QaS en ligne.

Par ailleurs, lorsque la question est posée sur leurs perceptions en ce qui concerne l'amélioration de leurs aptitudes à communiquer à l'oral et à l'écrit (Q.17 à 24) après deux ans de pratique, celle-ci se renforce aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. En effet, 36 des 43 étudiants (84%) perçoivent leur évolution à l'oral comme positive au moins en partie, et 70% se perçoivent meilleurs à l'écrit qu'auparavant. Ces résultats montrent que le terme « motivation » peut poser problème si l'on tient compte des sentiments positifs en amélioration de la réactivité, la spontanéité déclarées avec une diminution effective du stress et de la timidité. J'observe ici une autre attitude comme si les compétences acquises n'étaient pas liées au terme de 'motivation', comme si ce terme posait problème et renvoyait à d'autres représentations de ce qu'est la motivation pour eux.

### **Les commentaires des mêmes étudiants ont-ils changé d'une année sur l'autre ?**

En règle générale, les commentaires des mêmes étudiants n'ont pas changé d'une année sur l'autre; ceux qui étaient motivés par une certaine langue, continuent à l'être l'année suivante. Les motivés se considèrent aussi enthousiastes et réactifs d'après les questions posées sur la perception de la motivation (Source : QaS en ligne).

	En 1 <sup>ère</sup> année	En 2 <sup>ème</sup> année	Après deux ans
Motivation	Q.12 c	Q.13 c	Q.19
Projet d'entretenir l'espagnol après le Dut Tc	Q.62		

### **La perception de l'accompagnement à distance**

L'utilisation de la plateforme à distance a-t-elle influencée la confiance en soi ? Les étudiants ont-ils le sentiment d'avoir progressé grâce à l'utilisation de la plateforme ? Le contact à distance avec son enseignant a-t-il été un facteur positif dans le sentiment d'évolution ?

### **Analyse et interprétation des données sur les évolutions linguistiques (QaS et VC)**

D'après le QaS, pour 74% des étudiants, les ordinateurs sont utiles pour apprendre les langues (Q.14) : 31 E « oui », 12 E « non » et 3 E ne se prononcent pas. La plus grande utilité est accordée à l'écrit; 85% des étudiants ont utilisé la plateforme pour écrire (Q.43) : 18 E « parfois », 17 E « souvent » et 5 E « jamais ». Et, elle est aussi utile pour écouter (Q.44) et pour parler (Q.45). 79% des répondants l'ayant utilisé pour la première raison (27 E « parfois », 7 E « souvent », 5 E « jamais » et 3 E pas de réponse), et 66% pour la deuxième (23 E « parfois », 4 E « souvent », 12 E « jamais » et 3 E pas de réponse).

De plus, 20% des étudiants déclarent avoir utilisé la plateforme pour passer des tests de niveau (Q.46) (31 E « pas de réponse », 5 E « parfois », 3 E « souvent » et 2 E « jamais »), et 56% ont le sentiment d'avoir progressé grâce à ces tests (Q.48) : 16 E « plutôt oui », 7 E « oui » 12 E « plutôt non », 1 E « non » et 6 E pas de réponse.

Presque 60% des étudiants estiment avoir amélioré leurs compétences langagières grâce aux travaux réalisés à distance (Q.56) (24 E « oui », 17 E « non » et 2 E pas de réponse), et la même quantité a le sentiment de s'être amélioré à cause ou grâce à la plateforme (Q.60). Cette question a été évalué sur une échelle de 1 à 6 : 25 E ont répondu entre 3 et 6, et 17 E entre 1 et 2, étant les plus bas de l'échelle. 33% des étudiants se sentent plus autonomes (Q.50) : 13 E « oui », 18 E « non » et 6 ne se prononcent pas. En définitive, lorsque on leur demande de noter la plateforme sur une échelle de 1 à 6 en tant que système de travail à distance (Q61), 21% des réponses sont très positives (9 E entre 5 et 6), 44% moyennes (19 E entre 3 et 4), et 30% plutôt négatives (13 E entre 1 et 2); 5% ne se prononcent pas (2 E).

Les résultats de la figure suivante encouragent cette modalité de travail où 60% seraient satisfaits de leur amélioration contre 36% n'ayant pas ressenti des améliorations par le biais de la plateforme

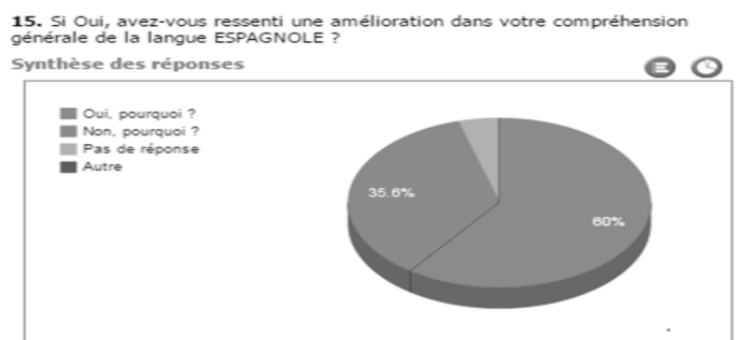


Figure 1. L'avis général des étudiants sur l'évolution en espagnol. Source : QaS (Zequestionnaire.com)

### Analyse et interprétation des données sur la relation à distance enseignant-étudiant

D'après le QaS, la plateforme est un moyen de communication avec l'enseignant (Q.51), et 70% des étudiants l'ont utilisée avec ce motif : 29 E « oui », 7 E « non » et 6 E ne se prononcent pas. À la question Q.52, 42% ont communiqué autant dans la langue cible qu'en français (18 E), et certains (5%) uniquement en français (2 E) et d'autres (21%) seulement dans la langue cible (9 E). La plupart (Q.53) ont communiqué entre 10 et 20 fois par an avec l'enseignant à travers la plateforme. 52% des étudiants soutiennent que la relation avec le professeur s'est fluidifiée (Q.57), grâce à une communication plus simple et individualisée. Ceux qui ne voient pas une amélioration de la relation disent que le contact personnel est toujours meilleur, d'après les questions posées sur le contact à distance enseignant (Source : QaS en ligne).

PLATEFORME : Contact avec l'enseignant	
Moyen de communication avec l'enseignant	70% Q.51
Langue de communication	42% Q.52
Nombre de fois	10 fois par an Q.53
Influence dans la relation enseignant-étudiant	Relation plus fluide 52% Q.57



Les étudiants qui ont laissé des commentaires à la fin du questionnaire sont assez satisfaits, et certains demandent plus d'heures de cours et plus de pratique à l'oral.

En conclusion de cette partie, au bout de deux ans d'études et de perfectionnement de l'espagnol, à l'IUT de La Plaine Saint-Denis, 60% des étudiants ressentent une amélioration dans leur compréhension générale de la langue espagnole, grâce aux tests, à la plateforme, à la maîtrise et à la compréhension du vocabulaire, des conjugaisons, des exercices. Après deux ans, les étudiants sentent avoir amélioré leur aisance, aussi bien pour l'oral (61%) que pour l'écrit (50%).

## Commentaires des résultats qualitatifs

### Recueil qualitatif des questions posées pendant la VC sur la plateforme, sur l'outil

Les commentaires laissés par les étudiants sont en général d'un avis très favorable envers la plateforme. Lors de la VC du S1, la plateforme paraît en effet un facteur de motivation pour 20 des 31 étudiants dont les commentaires sont enregistrés. Plusieurs étudiants sont d'accord pour dire que le fait d'être suivi à travers la plateforme les motive et incite à travailler : « *C'est très motivant de savoir que nous sommes suivis par le biais de medialingua* » (E03-F), « *réel facteur de motivation car on est suivi* » (E11-F). Un autre point fort de la plateforme est la rapidité des échanges ; il est plus facile de communiquer avec l'enseignant et entre eux : « *poser les questions nécessaires quand j'en avais besoin* » (E07-F), « *bon moyen de communiquer* » (E11-F). Les appréciations soulignent aussi l'importance de l'organisation personnelle que la plateforme facilite : « *beaucoup mieux qu'un agenda* » (E46-F), « *organiser mon travaille [sic]* » (E18-F), « *moyen simple de s'organiser* » (E24-F). Cependant, l'utilisation de la plateforme pose certaines difficultés. Les contraintes principales rencontrées par les étudiants sont techniques et liées à la surcharge de tâches : « *possède de nombreux problèmes techniques* » (E08-F), « *pas clair* » (E14-M), « *masse de travail donné reste importante* » (E36-F).

L'année suivante les réponses des étudiants sont en général en accord avec ce qu'ils avaient répondu auparavant ; ceux qui étaient satisfaits avec la plateforme continuent de l'être, et même certains changent d'avis. Par exemple, E08-F qui se plaignait des problèmes techniques, dit : « *La plateforme m'a été bénéfique car elle m'a permis de pratiquer l'espagnol beaucoup plus de ce que je ne pouvais l'imaginer* ».

L'implication de l'enseignant et la bonne communication jouent un rôle essentiel dans la motivation des étudiants « *vous faisiez vivre la plateforme en nous envoyant souvent des messages, en nous relançant et en faisant preuve d'une grande tolérance vis-à-vis des retards de devoirs* » (E12-F); « *étudiants et professeurs sont constamment en interaction* » (E13-M). À nouveau, la plateforme aide à l'organisation des étudiants, et leur permet d'être plus motivés et concentrés: « *les délais pour rendre les travaux nous obligeaient à travailler sérieusement* » (E03-F), « *être productive* » (E04-F), « *nous permet d'être constamment confronté à faire des exercices afin de nous améliorer* » (E10-F).

Enfin, la plateforme est bénéfique pour la majorité des étudiants; elle permet de se concentrer, de dédier plus de temps à l'apprentissage de la langue et aux tâches à fournir, d'être en contact avec l'enseignant et les pairs; elle est en effet un moteur pour stimuler le travail et

renforcer la motivation pour les étudiants. Apparemment, il n'y a pas de différence marquée entre filles et garçons par rapport à leur appréciation de la plateforme.

### Données de la plateforme (investissement, tâches rendues)

#### Charge de travail à travers la plateforme

La charge de travail est un des commentaires le plus controversé où les positions des étudiants se contredisent le plus. D'une part, l'un peut déclarer en S1 l'outil original

*« E50-F VC S2.Q.3 J'ai pu découvrir cette année une nouvelle méthode de travail non traditionnel étant la plate-forme Médialingua Tout au long de l'année j'ai pu en dégager de nombreux avantages, bénéfiques ou investissement: du fait de ne pas travailler à l'aide de papier, stylos et d'écrit j'ai pu gagner du temps, apprendre à travailler de manière moderne, apprendre à échanger avec ma professeur[sic] en 'direct' de manière très rapide. J'en ai réellement beaucoup profiter[sic] étant donné mon nombre d'étoiles, le temps passé sur cette plate-forme, ect [sic] J'ai apprécié [sic] cette expérience car j'ai pu travailler mes audio à envoyer comme si j'étais au téléphone avec un ami, directement en espagnol (...) ».*

ou un avis sur la forme plus que sur le fond agissant en spécialiste en Tc marketing :

**E14-M :** *« La plateforme n'est pas ludique à utiliser. Elle est [sic] absolument pas claire, on ne discerne pas toutes les parties. Le thème choisi n'est pas esthétique (aéré) ce noir ne motive pas. Medialingua devrait synchroniser nos mails avec les messageries pour éviter de se connecter tout le temps sur la plateforme. Sinon l'idée de pouvoir rendre ses DM directement en ligne est une très bonne idée. C'est la première fois que j'utilisais cet outil dans le cadre scolaire ». (S1.Q.6.)*

ou le considérer en S1 comme un outil « palliatif » qui remplacerait le manque d'heures en présentiel:

**E15-M :** *« Apparaît la plateforme multimédia jouant un rôle palliatif au manque de cours de l'lut. L'idée est très bonne. Cependant la trop grande régularité de devoirs ont poussé l'ensemble de la promotion à laisser tomber le travail ce qui a créé un mouvement d'ignorance de l'information ou des devoirs à fournir. Je suis persuadé qu'avec moins de travail à petit coefficient et des devoirs clairs, même en groupe, relancerait l'envie aux étudiants. Pour le concept : 8/10. Pour l'application : 4,5/10. » (S1.Q.6).*

Ce qui surprend sur ce dernier commentaire est le profil de cet étudiant qui ressent d'emblée une surcharge de travail et qui montre que l'étudiant a tout de même consacré 15 heures à la plateforme et a obtenu 6 étoiles en échanges et travaux<sup>5</sup>.

En règle générale, cette sensation de surcharge montre dans les faits que la charge de travail n'a pas pour autant fait renoncer les étudiants à évaluer assez positivement cet outil.

Quand on leur demande de noter la plateforme, les réponses sont plutôt positives. Sur 43 répondants au QaS (Q.61) et sur une échelle de 6 points : 5 E ont donné la note maximale de 6/6 ; 4 E la note de 5/6 ; 9 E la note de 4/6 ; 10 E la note de 3/6 ; 8 E la note de 2/6 ; 5 E la note de 1/6. En somme, si l'on considère ces résultats, 13 E ne sont pas très satisfaits (1 et 2

<sup>5</sup> Nous manquons de données sur la suite de son investissement car il n'a pas été présent pendant une partie du S3 et pendant tout le S4.

points), 19 E sont satisfaits (3 et 4 points) et 9 E très satisfaits (5 et 6 points). Aucune note sur 10 a été inférieure à 4 comme le montre le graphique suivant :

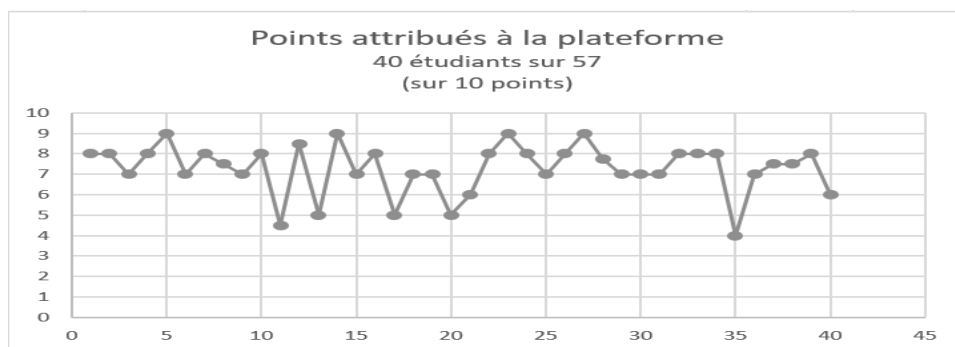


Figure 2. Points attribués à la plateforme (élaboration personnelle).

D'autre part, la surcharge de travail n'a pas non plus fait renoncer les étudiants à la remise des travaux sollicités pendant le S1 et S2, où certains considèrent comme positive la contrainte exprimée sous la forme d'obligation positive :

**E2-F :** « Pour moi, je trouve que Médialingua a été une bonne chose cette année, en ce qui me concerne, elle « oblige » à faire ses devoirs. De cette façon, tout le monde est obligé de travailler, bien que certains ne le fassent pas. Chacun travaille pour soi, comme cela, ce qui ne veulent pas travailler n'empêchent pas les autres de le faire. En revanche, je n'ai pas aimé les missions chronométrées à rendre pendant les vacances, car on ne peut pas choisir le moment où l'on veut travailler. J'ai aussi eu quelques problèmes avec le « test config ». Mais je trouve que cette plateforme est une bonne idée, elle nous a aussi permis d'évaluer notre niveau d'espagnol. 8/10 » (VC S2.Q.3).

Mais l'obligation pouvait aussi démotiver et paradoxalement la rendre attrayante. Certaines réponses sont en effet mitigées mais favorables à cette expérimentation :

**E5-M.:** « Je vois ce système comme un moyen, un intermédiaire entre l'enseignant et les élèves. Comme tout système, cela comporte des avantages et des inconvénients. En ce qui concerne les avantages : - cela permet de rendre les devoirs en format numérique ; - ça permet également de pouvoir communiquer avec l'enseignant de chez soi ; - on peut transmettre à l'enseignant de fichiers audio et/ou vidéo ; - on reçoit, et on peut consulter le travail à faire à tout moment ; - on a des cours en ligne. En ce qui concerne les inconvénients : - l'enseignant est susceptible de nous transmettre du travail à tout moment ; si on ne possède pas d'ordinateur tous les jours, on est pénalisé (si on habite chez sa mère, ou son père) ; si on maîtrise mal le matériel informatique. J'attribuerai la note de 8/10, cette note se définit car (la plateforme) possède de nombreux avantages, et n'obtient pas 10/10, car il possède également de faibles inconvénients » (VC S2.Q.3).

En effet, je ne peux pas omettre que cet aspect de lourdeur, qui apparaît comme exagéré, nécessiterait d'un dosage plus équilibré entre les semestres et proposer parfois des tâches optionnelles au risque qu'elles ne soient pas faites. Même si les échanges se faisaient au maximum une fois par semaine et en fonction des demandes, je constate que l'aspect volontaire donne de meilleurs résultats comme c'est le cas de la tâche Bibliothèque. De plus, si l'étudiant n'était pas régulier dans ses tâches, le système automatisé lui envoyait déjà des alertes ce qui pouvait être ressenti comme une présence trop importante dans le quotidien des étudiants. L'exigence personnelle pendant la première année de la recherche-action dans le

recueil des données pour la thèse a été un facteur d'anxiété pour l'enseignant-accompagnateur que je suis prenant la tâche trop à cœur et oubliant la visée de l'autonomie préconisée. Lors de la deuxième année de formation, j'ai diminué l'exigence des travaux par ce moyen en laissant plus de liberté individuelle.

### Un exemple d'utilisation en autonomie semi-guidé : la bibliothèque

L'utilisation de la bibliothèque de la plateforme a été fournie par des liens (vidéos, audio, journaux, dictionnaires) amenant à des ressources que nous avons triées au fur et à mesure des années et en fonction du profil de notre public. On peut distinguer trois sortes de ressources : 1. celle d'intérêt professionnel, 2. celle d'intérêt personnel, et 3. celle d'intérêt éducatif avec des liens, non déconnectés des deux précédentes, qui traitent des notions exploitant la compétence grammaticale. Pour son exploitation avec l'IUT Tc, j'ai proposé de faire un premier travail volontaire pendant le S3 où l'étudiant devait l'explorer et choisir son centre d'intérêt pour ensuite envoyer une synthèse.

L'étudiant **E32-F** montre son intérêt envers cette activité et la définit comme une manière de se détendre tout en apprenant « *La bibliothèque de la plateforme est riche avec notamment un onglet où sont répertoriées [sic] beaucoup de chansons espagnoles qui m'ont permis de me détendre tout en mémorisant des mots* ».

La consigne transmise détaillait les différentes étapes : 1. Parcourir la Bibliothèque librement ; 2. Choisir des ressources en fonction des centres d'intérêts ; 3. Justifier le choix en précisant le type d'acquisition (compréhension, nouvel apprentissage) ; 4. Calculer le temps consacré afin de prendre conscience du temps supplémentaire nécessaire pour entretenir une langue tout en s'amusant, tout en apprenant de manière désintéressée dans le sens de ne pas attendre pour chaque activité une évaluation notée mais plutôt pour sa culture générale (annexe 11, Consigne Bibliothèque et réalisations). Vu le succès de cette activité, nous avons proposé une deuxième exploration pour ceux qui le souhaitaient ou qui devaient rattraper des notes ou des tâches non-rendues.

### Analyse et interprétation des commentaires par domaine

Les travaux réalisés avec la bibliothèque concernent trois principaux domaines : le personnel, le professionnel, et l'éducationnel. 13 sur 21 étudiants (certains font plusieurs activités) ont choisi des thématiques en relation avec ce qu'ils aiment ou considèrent qu'ils doivent améliorer prioritairement ; c'est le **domaine personnel**. Ici, nous retrouvons des chansons, telles que « La camisa negra », de Juanes et « je l'aime à mourir » par Shakira, entre autres, et des enregistrements audios pour travailler la compréhension de l'oral (« si ganara la lotería »).

L'étudiant E31-M dit : « *Decidí elegir el tema de la música porque ésta es una cosa que está cerca de mi corazón, no puedo imaginar mi vida sin música. Además, no escuche suelo escuchar muchas canciones de música española* ».

Puis, du côté du **domaine professionnel**, les étudiants peuvent rédiger leur CV, envoyer une lettre de motivation à une entreprise, ou regarder une vidéo intitulée : « el perfil ideal del vendedor ». L'idée est d'approfondir les connaissances liées à leur orientation spécifique, et de connaître mieux des sujets du monde du travail. L'étudiante E10-F, qui a réalisé une lettre de motivation, explique : « *Los criterios que influyeron sobre mí a elegir [sic] ejercicio y de una parte para yo [sic] entrenar que redacta [sic] letras [sic] de motivaciones y por otra parte el ejercicio está en adecuación con la formación técnicas de comercialización* ».

Finally, the last point worked is the **domaine éducationnel** through the grammatical competence, thanks to a video on verbs and to exercises that vary according to the level. E57-F chose the video of verbs: « *escogí esta actividad porque tengo 'baches' lagunas, confundo a veces los verbos ser y estar* ». Certain students combine the different options ; for example, E31-M realizes his CV but also listens to a song, and E9-F works on « *La camisa negra* » and on the verbs « *ser* » and « *estar* ».

### Activité individuelle d'écoute

The propositions of individual listening activities have been appreciated by the students and have helped to improve the comprehension of the oral authentic and in LSP. This work can be done with or without listeners and allows to concentrate on the comprehension and the pronunciation and to take awareness of the phonological and prosodic variations that exist in Spanish.

In fact, this public has shown at the start of this research that they lacked confidence in their capacities because of the stigmatization they carried. But the qualitative collection of their proposals has shown that they were young like those of all the other sectors of the teaching (public or private) with an advantage in plus, a stronger desire to succeed. The mastery of several languages is highlighted as an asset but it reflects a certain uncertainty about the future in the French territory as much as a place of development as they show the following proposals :

**S4.Q3** « *En cuanto a mi futuro, en realidad todavía no sé lo que haré en 2 o 3 años. Pero el año siguiente me inscribí a una formación de comercio internacional que se hace en un año. Esta formación se hará en parte en la universidad (los primeros 6 meses) y el semestre siguiente tendré que hacer una práctica, preferencia al[sic fr prép] extranjero. Si me aceptan, me gustaría hacer la práctica en EEUU o en un país latino-americano[sic fr voc] para tener contactos al[sic fr prép] extranjero. Todavía[sic acc] no se[sic acc conj] lo que haré en 3 años, pero estoy segura que no me quedaré en Francia. Por eso, pienso que las prácticas son buenas oportunidades para intentar su vida al[sic fr prép] extranjero, además, la universidad te ayuda mucho con las becas. Cuando termine mis estudios, me encantaría que una de las empresas (extranjeras) donde hice[sic acc conj] mis prácticas me llame[sic concord tps] para que trabaje de nuevo con ellos. Me encantaría trabajar hablando [sic prép om] diario otro idioma que el francés[sic fr struct]* » B2 E42-F, Bac STG, niv. estimé en 2015 C2 Proyectos de futuro.

Learning Spanish LA corresponds to the objectives of the students in the measure where it will be an asset in their CV and for their future recruitment (extrinsic motivation) as they show the following proposals :

**S4.Q.2** « *Durante los dos años aprendí el marketing. El marketing permite de [sic pr] dar de[sic pr] la [sic genr] valor a un producto. Para eso podemos hacer un marketing mix con – la descripción del producto[sic acc], - la comunicación[sic orth acc] el tipo[sic orth] que [sic pr] comunicación , -la distribución, - dónde vender el producto. Vemos también las técnicas[sic acc] de negociación con AIDA, SONCAS, CAP. Pudieron(sic conj) utilizar estos[sic genr] técnicas[sic acc] durante la practica(sic acc). Cuando debimos a [sic prép] convencer [sic om] los clientes[sic genr] las lenguas[sic orth] estaban estaba estuve [sic conj être] muy importantes porque en la practica[sic acc] debemos debe [sic tps conj] hablar a la clientela en Inglés[sic acc maj], Español y mismo Chino[sic voc]. Hoy puede [sic conj] trabajar en una tienda con una[sic genr] equipa[sic genr] para ir a la prospección[sic acc]. Es muy importante en un*

*mundo mundializado[sic orth] de [sic prép] conocer muchas[sic genr] idiomas porque permite de [sic prép] viajar en[sic prép] todo el mundo. Las empresas no están[sic acc] sola[sic genr] en su países de origen[sic voc] y prefería irse[sic conj] en el [sic prép] extranjero[sic orth] » B1 E25-F, Bac S, niv.estimé en 2014 B1 sans T3*

Par ailleurs, la fonction hybride a permis de repérer des moyens facilitateurs pour déclencher l'envie d'apprendre, dirigée vers un but, qui influencent un apprenant sur le plan cognitif, affectif ou comportemental. Les commentaires des étudiants montrent qu'ils ont appris à s'organiser dans le travail d'équipe, les incitant à progresser et à améliorer l'image qu'il se font de leurs compétences en langue comme le montrent les propos d'un étudiant de niveau estimé B1 E43-M et la volonté de vaincre ses peurs à l'oral de A2 E18-F, Bac ES :

**S4.Q.2** « hoy, pienso que me siento capaz de ejercer un puesto en la comunicación porque tengo la motivación [sic orth] para hacer diferentes[sic genr] tareas en este sector comó[sic acc] la creación[sic orth] de un 'blog', 'Flyer', 'Aficha'[sic genr] (affiche = no sabe [sic conj] como[sic acc] se escrito[sic conj]). Pienso que es importante de [sic prép] hoy de [sic prép] trabajar en una empresa donde se necesite hablar varios idiomas » B1 E43-M, Bac STG, niv.estimé en 2014 B1 sans T3.

« (...) Durante el oral tengo de[sic obl] improvisar porque no tenemos[sic obl om] hablar mucho tiempo, tuve miedo [sic prép om] no poder encontrar mis palabras, poder los conjugados[sic expr], y saber de qué decir en este momento allí[sic acc], pero debo decir que soy impresionar[sic être pp] porque supe desenredarme[sic voc] y hasta corregi[sic acc] frases de mis colegas, las[sic genr] tengo[sic obl om] ayudar a encontrar palabras. Era una buena experiencia, veo ahora que soy capaz de hablar en español y que tengo tanta dificultad a [sic prép] esto ». A2 E18-F, Bac ES, niv. estimé en 2014 A2 sans T3.

## CONCLUSION

L'espagnol en tant que langue additionnelle LA de spécialité est devenu utile pour ces étudiants face à l'anglais, changeant les raisons qui pourraient démotiver de s'y investir. Avec cette analyse, on peut considérer qu'une évolution de premiers constats de langue de « vacances » pour les étudiants s'est modifiée et que les étudiants ont évolué dans leur posture envers un besoin de langue plus professionnalisante.

La place d'un dispositif d'accompagnement hybride semble avoir contribué fortement à déconstruire les représentations des étudiants sur la LA espagnole en permettant une analyse réflexive et consciente de l'apport de cette langue dans la demande actuelle des besoins des entreprises à l'international.

Quant au rôle de l'enseignant pour maintenir la motivation de manière régulière, il semblerait que la forte timidité des étudiants dans la prise de parole spontanée aurait disparu ou du moins se serait atténuée par le fait que l'essentiel du temps disponible n'a pas été consacré à la seule mise en place de la compétence linguistique.

En ce qui concerne les bénéfices et les limites liés à l'utilisation d'une plateforme d'enseignement à distance, je peux avancer quelques conclusions : 1. La transformation de la relation à l'apprentissage à travers l'utilisation de la plateforme par les étudiants, s'est vue modifiée à travers le contact régulier individuel avec l'enseignant et a permis de gagner du temps grâce à l'utilisation de la distance. 2. Les étudiants ont apprécié l'utilisation des ressources de la bibliothèque en ligne en raison de leur variété et par sa liberté d'usage.

Les *objectifs réflexifs et relationnels* et d'accompagnement métacognitif auraient montré une amélioration dans la prise de conscience des capacités individuelles renforcée par une amélioration de la confiance en soi et des travaux en équipe, nécessaire pour tout métier futur.

Les étudiants ont apprécié les corrections immédiates et la réactivité enseignante renforçant l'augmentation des échanges. L'aspect le plus contesté reste le dosage des travaux demandés qui se cumulent avec d'autres matières ce qu'il sera nécessaire de revoir dans la planification globale suggérant une diminution progressive dans les semestres intermédiaires S2 et S4. Les propositions de Forum en mini-groupe et les dépôts d'enregistrement systématique n'ont pas pu être exploités au niveau du feed-back pour des raisons notamment techniques mais la modalité restait innovante et motivante pour les étudiants.

Quant à l'objectif d'augmentation du temps de contact, l'utilisation de la plateforme a permis en moyenne de doubler le temps d'exposition à la langue de 30 heures annuelles de présentiel si l'on tient compte des indicateurs de connexion de la plateforme. Le recours au numérique a permis stimuler la relation enseignant-apprenant et de la placer dans un contexte nouveau.

Ce travail de recherche a montré que l'apprentissage distant complète de façon féconde l'apprentissage en présentiel dès lors que cet apprentissage est tourné vers des vellités pratiques, vers des sujets et des thématiques d'actualité, a fortiori rapprochées de la logique d'insertion socioprofessionnelle. L'enseignement hybride devrait donc gagner à être institutionnalisé en aménageant une partie de la rémunération de l'enseignant à cet accompagnement au prorata des heures de suivi allouées à chaque étudiant (de l'ordre de 30 minutes par semestre selon mes estimations) ou bien par un forfait d'heures supplémentaires destiné à ce type d'accompagnement.

L'hypothèse H1 : Mettre en place un accompagnement personnalisé à distance est un facteur qui améliore la confiance et la motivation tout en développant l'autonomie, est vérifiée au niveau de la confiance à s'exprimer en langue étrangère. Quant au retour sur investissement, la distance a été propice à ce type d'échange souvent décontracté ce qui me permet d'avancer que l'outil plateforme a été bénéfique à la relation de confiance tuteur-apprenant. Elle a permis de ne plus craindre l'échange en langue cible. Même si ce dispositif a surtout favorisé la trace écrite, l'utilisation de la plateforme a permis une autonomie linguistique à l'amélioration visible au niveau de l'auto-estime, de la curiosité et des croyances en ses capacités ainsi qu'en compétences socio-pragmatiques en langue de spécialité.

Il est certain que cette pratique a aidé à la transformation des représentations de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol dans une perspective d'amélioration d'avenir tant personnel que professionnel. Pour que la confiance s'instaure, il a fallu que l'investissement personnel soit réciproque et délibéré car l'utilisation de la plateforme a traversé des phases d'adhésion et de non-adhésion mitigées par la contrainte de valider 50% de la note du semestre.

### **Ouvertures pour des recherches futures**

Dans notre contexte avant pandémie, le facteur distance a pu répondre à une nécessité d'allier didactique de langues à didactique professionnelle (Guichon, 2012 ; Whyte, 2014) dans une quête intuitive d'efficacité-temps. Même si le numérique conserve sa valeur ajoutée, aujourd'hui de nombreuses controverses sont nées sur leurs limites et la manière réaliste de les mettre en place et les appliquer depuis la pandémie du Covid19. Il est certain que le maintien d'un contact régulier pour palier à des périodes de rupture (vacances, départ en stage, grèves éventuelles) s'est transformé après Covid19 en une imposition de

l'enseignement tout à distance négligeant considérablement **le temps** nécessaire d'adaptation et d'accompagnement des enseignants dans toutes ces nouvelles tâches techno-pédagogiques en négligeant l'accompagnement psycho-affectifs de ces derniers : précipitation dans la préparation du matériel numérique, didactisation à la-va-vite, difficultés dans la gestion pédagogique efficace des groupes, fiabilité des évaluations.

Ainsi, l'intérêt fondamental de l'utilisation du numérique devient son efficacité au service des apprentissages (Mangenot, 2000) mais cela requiert du soutien de l'institution pour accompagner les initiatives innovantes des acteurs impliqués.

Depuis la pandémie du Covid 19, la modalité hybride ou du tout à distance nécessite d'être redimensionnée et analysée sous le prisme des enseignants actuels livrés en partie à eux-mêmes et à leurs capacités d'adaptation dans leur nouveau rôle de techno-pédagogue. Mais, le numérique en période de pandémie ne serait-il pas en train de provoquer l'effet contraire recherché nous éloignant du plaisir premier de notre métier, qui est le contact ? Des futures recherches sur l'accompagnement institutionnel des enseignants face à l'imposition du numérique est une piste pour connaître le ressenti de ces derniers par rapport aux modalités de gestion de l'imposition de cette modalité.

## BIBLIOGRAPHIE

ALBERO, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Novembre 2002, Vincennes-St Denis. pp. 139-159. URL : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>

BACOR, N., CETRO, R., MARTÍNEZ, L. C., NIVIÈRE, C., & TAPIA, M. (2016). Quels retours apprenants face à la scénarisation de dispositifs en présentiel enrichi, hybrides et 100% distance en langues?. *Quels espaces d' apprentissage et de recherche en langues à l'ère du numérique?*, 49. URL : <https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01492885/>

BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

BARBOT, M. J. (2000). Les auto-apprentissages. Clé International, Coll. *Didactique des langues étrangères*, Paris.

BELAN, S., & NARCY-COMBES, M. F. (2011). Accompagnement et innovation : quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride?. *Pratiques d'accompagnement (s) des apprenants en présentiel et à distance—Mélanges*, (32), 85-99.

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

BRUDERMANN, C. (2010). *La mise en place de dispositifs " hybrides" d'enseignement-apprentissage des langues en milieu universitaire. analyse didactique d'une recherche-action* (Doctoral dissertation, Paris 3).

BURTON, R., BORRUAT, S., CHARLIER, B., COLTICE, N., DESCHRYVER, N., DOCQ, F., ... & LIETART, A. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.



BUTLER, A. C., KARPICKE, J. D., & ROEDIGER III, H. L. (2008). Correcting a metacognitive error: feedback increases retention of low-confidence correct responses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(4), 918.

CHAPLIER, C., & CROSNIER, E. (2014). Dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides—Études de cas en master 2. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 17. URL : <https://journals.openedition.org/alsic/2739>

CHARLIER, B., DESCHRYVER, N., & PERAYA, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. URL : [http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/t/cofor1/textes/06\\_d&s\\_Vdef.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/mal/t/cofor1/textes/06_d&s_Vdef.pdf)

CUSSET, P. Y., GARNER, H., HARFI, M., LAINÉ, F., & MARGUERIT, D. (2015). Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique?. *France Stratégie, Note d'Analyse, mars*.

DEGACHE, C., & NISSEN, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant: pratiques, représentations, évolutions. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(1). URL : <http://alsic.revues.org/797>

DELGADO, J. L.G. (dir), ALONSO, J. A., & JIMÉNEZ, J. C. (2012). Naturaleza económica de la lengua. Dans *Valor económico del español* (pp. 23- Ariel).

DOUGLAS FIR GROUP (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, 100(S1) ? 19-47. DOI: 10.1111/modl.12301 0026-7902/16/19-47.

DUBOURG-LAVROFF, S., CHAMPION, P., DE SAINT-GUILHEM, J. D., & NATTIEZ, R. (2015). *Bilan des enseignements non francophones dans l'enseignement supérieur*. Rapport N°2015-050 de l'IGAENR, 2015. Url : [https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/2015/07/0/Bilan\\_enseignements\\_non\\_francophones\\_479070.pdf](https://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/2015/07/0/Bilan_enseignements_non_francophones_479070.pdf)

DUCROT, J-M. (2009) *Le Cefl : qu'est-ce que c'est ? Les niveaux du CECRL : Un outil pour la préparation et la passation des épreuves du DELF et du DALF*. [Présentation PowerPoint], Consulté le 18 août 2017. URL : <http://insuf-fle.hautetfort.com/media/00/02/654017133.pdf>

ESCARTÍN ARILLA, A. (2018). Enseignement et apprentissage de la langue espagnole pour la coopération internationale: le cas des masters en France. *ILCEA. Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, (32). URL : <https://journals.openedition.org/ilcea/4800#quotation>

EXTRAMIANA, C., & SIBILLE, J. (2008). *Migration et plurilinguisme en France*. Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 3, ISSN 1955-4869. (hal-01955282). URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01955282/>

FENOUILLET, F. (2016). *Les théories de la motivation*-2e éd. Lieu: Dunod.

GUICHON, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues-ebook*. Paris: Didier.

HAMMARBERG, B. (2014). *Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3* (pp. 3-18).

Multilingual Matters.

KARSENTI, T., PERAYA, D., & VIENS, J. (2002). Conclusion: bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 459-470.

LINARD, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie. *B. Albero. Autoformation et enseignement supérieur*, Hermès / Lavoisier, pp.241-263. URL : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000276/document>

MANGENOT, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Langues modernes* 94, no 3 : 38–45. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02045268/document>

MCALLISTER, J. (2013). *Évaluation d'un dispositif hybride d'apprentissage de l'anglais en milieu universitaire : potentialités et enjeux pour l'acquisition d'une L2*. Thèse de doctorat, université de Nantes.

NARCY-COMBES, J.-P., & NARCY-COMBES, M.-F. (2019). *Cognition et personnalité dans l'apprentissage des langues-Ebook*. Didier.

NISSEN, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie?. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 10(1). URL : <https://journals.openedition.org/alsic/617>

NISSEN, E. (2009). Formation hybride vs. présentielle en langues: effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 6(6-1) : 197–220. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785927/>

NUTTIN, J. (1980a). *Théorie de la motivation humaine*, Paris : Presses Universitaires de France.

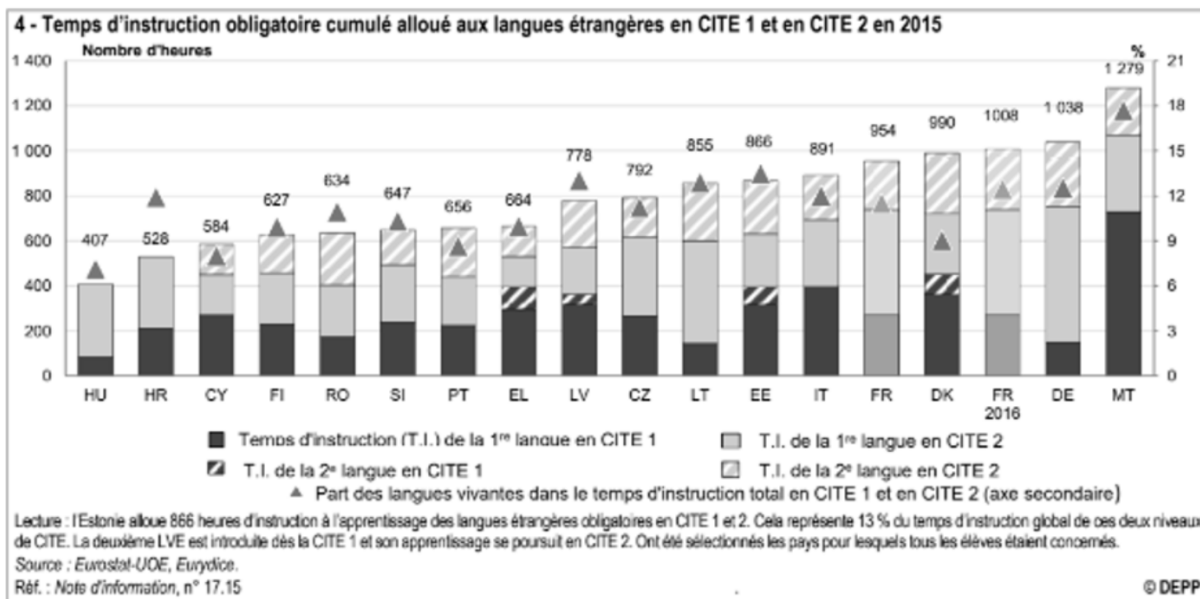
NUTTIN, J. (1980b). *Motivation et perspectives d'avenir* (Vol. 14). Presses universitaires de Louvain.

POISSON, D. (1996). Formations ouvertes et autoformation : le point sur les travaux de Trigone. Dans *Pratiques de formation et d'aide à l'autoformation/Deuxième colloque européen sur l'autoformation* (pp. 12-21).

REEVE, J. (2017) (2<sup>ème</sup> ed.). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Boeck, Noto (684 pages).

WHYTE S., (2014). *Contextes pour l'enseignement-apprentissage des langues : le domaine la tâche et les technologies*. (Doctoral dissertation). URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01140245/document>.

**ANNEXE 1 : Temps cumulés en langues France. Source : MEN-DEPP, Juin 2017**



MEN-DEPP, NOTE D'INFORMATION, N° 17.15, JUIN 2017

**ANNEXE 2 : Synthèse du volume horaire du collège à l'Université, (élaboration personnelle). Source : site web <http://www.education.gouv.fr>**

Volume horaire <sup>37</sup>	Collège (BEP et CAP inclus)			Lycée Général et Technologique			Lycée Professionnel	Université P.13- Iut : Dut Tc	
Equivalent Eurydice 2017	CITE 2 Premier cycle de l'enseignement secondaire-3 ans			CITE 34 Second cycle de l'enseignement secondaire (2 ans) avec un programme général (4)			CITE 35 Second cycle de l'enseignement secondaire (2 ans) avec un programme professionnel (5)	CITE 5 Enseignement supérieur : Iut de Saint-Denis	
Volume horaire	5 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>	2 <sup>nd</sup>	1 <sup>ère</sup>	Terminal		1 <sup>ère</sup> année	2 <sup>ème</sup> année
Hebdomadaire	2h30	2h30	2h30	2h30	2	2	1h30	1h30	1h30
Durée de la séance	50 mn ?	50 mn	50 mn	50 mn	60 mn	60 mn	50 mn	1h30	1h30
	90	90	90	90	72	72	58 x 3 ans	30	30
<b>TOTAL</b>	HNC	180 heures		234 heures			174 heures	60 heures	
Collège et Lycée Gral-Techno				414 heures				Plus de 60 heures que le lycée Pro	
Collège et Lycée Pro							354heures	Moins de 60 heures que le lycée Gral	
Heures cumulées avec le Dut Tc				474 heures			414 heures	Une moyenne de 440 heures de contact de LA	

### ANNEXE 3 : Préconisations de la répartition du volume horaire en langues par l'APLIUT (2012)

Association des Professeurs de Langues  
des Instituts Universitaires de Technologie

Le tableau ci-dessous propose un exemple de répartition des 140 heures avec 80% des heures effectuées en présentiel :

	Semestre 1		Semestre 2	
ECTS / Volume horaire	38h soit 1,5 ECTS		38h soit 1,5 ECTS	
Répartition des heures de travail	TD*	TP*	TD*	TP*
	en présentiel, avec des groupes de maximum 20 étudiants	en autonomie guidée, encadrée par l'enseignant**	en présentiel, avec des groupes de maximum 20 étudiants	en autonomie guidée, encadrée par l'enseignant**
	30 h	8 h	30 h	8 h
Contenus	Langue générale : ... Langue de spécialité : ... Langue professionnelle : ...		Langue générale : ... Langue de spécialité : ... Langue professionnelle : ...	

\* Les notions de TD et TP dans ce tableau pour les langues s'entendent dans le cadre strict des définitions posées dans le document 2.

\*\* Travail en centre de langue ou via une plateforme pédagogique, par exemple. Lorsque les conditions matérielles locales ne le permettent pas, les heures de travaux pratiques dédiées à l'apprentissage en autonomie guidée, encadré par l'enseignant, seront transformées en heures de travaux dirigés telles que strictement définies ci-dessus.

	Semestre 3		Semestre 4	
ECTS / Volume horaire	38h soit 1,5 ECTS		26h soit 1 ECTS	
Répartition des heures de travail	TD*	TP*	TD*	TP*
	en présentiel, avec des groupes de maximum 20 étudiants	en autonomie guidée, encadrée par l'enseignant**	en présentiel, avec des groupes de maximum 20 étudiants	en autonomie guidée, encadrée par l'enseignant**
	30 h	8 h	21 h	5 h
Contenus	Langue générale : ... Langue de spécialité : ... Langue professionnelle : ...		Langue générale : ... Langue de spécialité : ... Langue professionnelle : ...	

\* Les notions de TD et TP dans ce tableau pour les langues s'entendent dans le cadre strict des définitions posées dans le document 2.

Auteurs du texte (ordre alphabétique) :  
A. Garnier, J. Farigoas, M.-A. Mattioli, L. Terrier.

Page 9

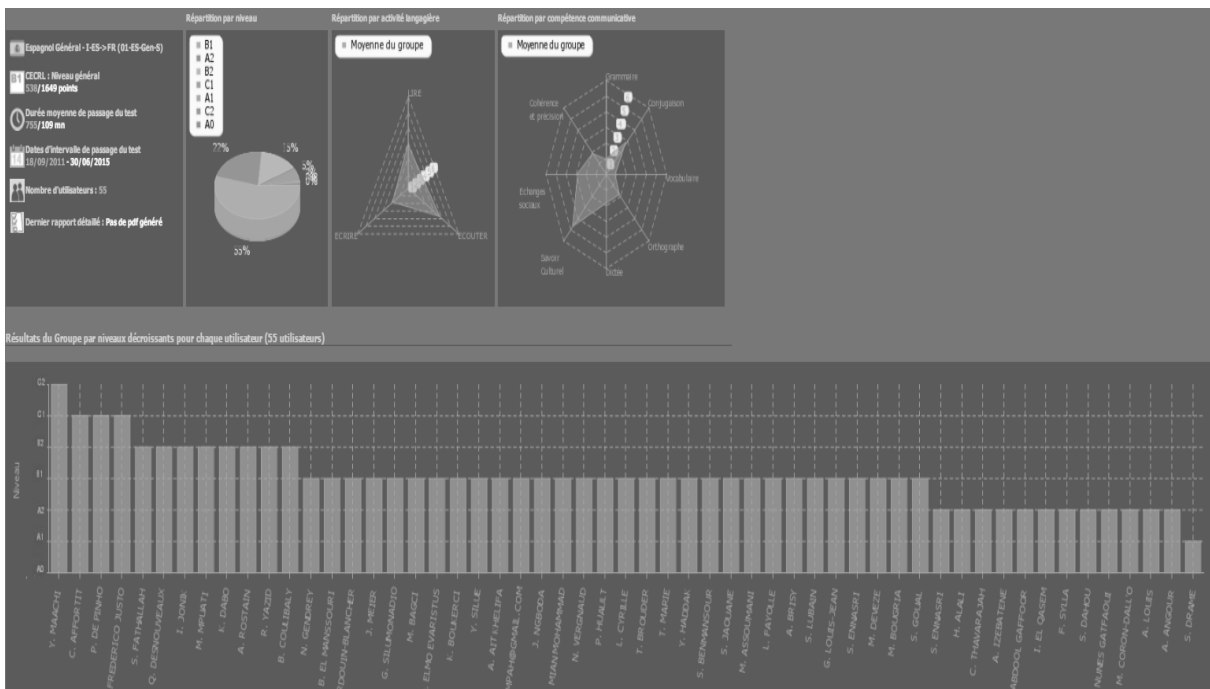
03/04/12

## ANNEXE 4 : PPN DUT TC 2013 Objectifs entre le module en S1 et S4

M 1204	LV2 : langues vivantes de spécialité 1	Semestre 1
<b>Objectifs du module</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Approfondir les compétences linguistiques applicables au monde professionnel</li> </ul>		
<b>Compétences visées</b> L'étudiant doit être capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprendre un document professionnel ou général (Ecrit /Oral)</li> <li>• Communiquer à l'écrit comme à l'oral</li> <li>• Acquérir les outils pour faire une présentation orale</li> <li>• Acquérir les outils pour interagir dans une situation professionnelle</li> </ul>		
<b>Prérequis</b> A2-B1 CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues)		
<b>Contenus</b> Tous types de supports et de documents – transdisciplinaires et si possible authentiques – relevant du domaine de la gestion, de l'économie, du marketing et du commerce de manière plus générale. Il est recommandé de traiter les points suivants dans un souci de cohérence transversale sur les 4 semestres: <ul style="list-style-type: none"> <li>- se présenter et présenter son entreprise, son activité professionnelle</li> <li>- correspondance commerciale (emails, lettres)</li> <li>- CV, lettre de motivation, entretien d'embauche</li> <li>- comprendre / produire un document commercial (brochure, organigramme, etc.), faire une présentation commerciale</li> <li>- présenter et commenter un graphique</li> <li>- conversation téléphonique, vidéo conférence</li> <li>- animer réunion et/ ou prendre la parole en public</li> <li>- gestion de projet, résolution de problèmes</li> <li>- négociation avec des locuteurs étrangers</li> <li>- sensibilisation aux problématiques environnementales et de responsabilité sociale</li> <li>- management d'équipes commerciales</li> <li>- appréhender la dimension interculturelle des situations professionnelles</li> <li>- etc.</li> </ul>		
<b>Modalités de mise en œuvre</b> Etudes de documents audio, vidéo, articles de presse ; jeux de rôle, présentations orales ; résumés ou synthèses de documents ; recherche documentaire (exposés, dossiers de presse,...), études de cas. Utilisation des TIC		
<b>Prolongements</b> Stages et/ou poursuite d'étude à l'étranger, PPP, bureautique, expression, modules cœur de compétences, projets tutorés, certifications en langues		
<b>Mots clés</b> communication, langues, inter culturalité, autonomie, adaptation, professionnalisation, monde de l'entreprise, langue de spécialité, recherche documentaire, exposés, transversalité		

<b>M4103</b>	<b>LV2 : langues vivantes de spécialité 4</b>	<b>Semestre 4</b>
<b>Objectifs du module</b> Approfondir les compétences linguistiques en vue de l'insertion professionnelle		
<b>Compétences visées</b> L'étudiant doit être capable de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Approfondir la compréhension d'un document professionnel ou général (Ecrit /Oral)</li> <li>- Approfondir les capacités à communiquer à l'écrit comme à l'oral</li> <li>- Approfondir la connaissance d'outils pour faire une présentation orale</li> <li>- Approfondir les outils pour interagir dans une situation professionnelle</li> </ul>		
<b>Prérequis</b> M1204, M2206, M3103		
<b>Contenus</b> Tous types de supports et de documents – transdisciplinaires et si possible authentiques – relevant du domaine de la gestion, de l'économie, du marketing et du commerce de manière plus générale. Privilégier les mises en situation de communication en vue de l'insertion professionnelle		
<b>Modalités de mise en œuvre</b> Privilégier les situations d'interaction Utilisation des TIC		
<b>Prolongements</b> Poursuite d'étude à l'étranger ou en France, PPP, TIC, Expression, Projets Tutorés, Certifications en langues, Master de négociation		
<b>Mots clés</b> Langue de spécialité, inter-culturalité, professionnalisation, transversalité		

**ANNEXE 5: Le niveau de départ de la Promotion 2013-2015 (tests en ligne)**



## ANNEXE 6 : Les composantes d'un dispositif hybride (Burton et al. 2011)

## 14 composantes constitutives d'un dispositif hybride

*Dans son dispositif, l'enseignant met-il en oeuvre... ?*

*0 = jamais ; 1 = rarement ; 2 = parfois ; 3 = souvent*



## ANNEXE 7 : Les tâches intermédiaires pour accompagner la réalisation du projet

PROJETS	Tâches en présentiel (TeP)	Micro-tâches à distance (Mtd)	Evaluation V.C. en lien aux TeP et Mtd	VC Matériel
<b>Semestre 1</b>	1. Jeux de rôle mémorisé en binôme : scénette entre un directeur générale et un directeur commercial (trad. Ill, Mtd) 2. Présentation orale brève de leur arbre généalogique, origine prénom, langues famille 3. Découverte des entreprises françaises présentes dans le monde hispanique (ou viceversa) 4. Jeux de rôles : scénettes commerciales vendeur/acheteur 5. Jeux de rôles : scénettes entretien pour une demande de stage	1. Trois traductions vers l'espagnol sous forme de dialogue en entreprise. 2. Deux transcriptions écrites d'écoute courtes en youtube avec commentaire court sur : a) para qué estudiar mercadotecnia ? b) Book, la revolución numérica ; 3. Commentaire écrit « Como me percibo » : Savoir se présenter en évoquant ses qualités et ses défauts 4. Réalisation et envoi du CV	Q.1 Traduction (vers l'esp) de 20 phrases courtes correspondant aux 3 traductions (TeP 1 et Mtd 1) Q.2 Traduction (vers l'esp) 5 phrases à l'impératif liées aux scénettes (accueil + différence vouvoiement/ tutoiement), (TeP : Q.1, 3 et 4). Q.3 L'écriture d'une lettre informelle sur la présentation orale : thème, organisation, aspects positifs et négatifs. (TeP, Q.2) Autocritique de sa prestation (Mtd, Q.3-Approche réflexive) Q.4 Description personnelle : parcours scolaire, langues d'origines, projets professionnels (TeP 2 et Mtd). Définition du marketing (Mtd, 2). Q.5 Bref bilan du semestre : apprentissage de la langue, perception personnelle et améliorations envisagées (Approche réflexive et rappel des activités en TeP et Mtd) Q.6 Réponse en français : avis personnel sur la modalité hybride de travail	Tableau sommaire des conjugaisons : Indicatif, Subjonctif et Impératif (verbes régulier du 1 <sup>er</sup> , 2 <sup>nd</sup> et 3 <sup>ème</sup> groupe)
<b>Entre périodes de stage et vacances : tâche volontaire</b>		Écoute, transcription et commentaire court sur « perfiles de aprendizaje » (Vers une approche réflexive)		
PROJETS	Tâches en présentiel (TeP)	Micro-tâches à distance (Mtd)	Evaluation V.C. en lien aux TeP et Mtd	VC Matériel



<b>Semestre 2</b>	6. Présentation individuelle orale et écrite de l'expérience de stage	5. Transcription écrite d'écoute courte (1 minute attribuée par étudiant) d'un documentaire sur la consommation et ses techniques en youtube sur c) Por qué compramos lo que compramos ?	Consignes en entête de l'examen avec les critères d'évaluation du niveau B1 selon la grille de	Proposition de 12 mots d'aide à
	7.L'entraînement Cles 1 = B1 et ses critères pragmatiques et linguistiques Travail sur le dossier documentaire et la CO et CE. Un total de 5 séances	6.Envoi de deux enregistrements audios de deux minutes via la messagerie. Thème : Erasmus, besoin de logement et demande de tuteur 7.Envoi de l'examen en production écrite : lettre de motivation pour obtenir l'accord à la demande d'un tuteur	correction adaptée par des détails sur la partie linguistique (cf. annexe)  Q.1 : Lettre informelle sur bilan d'apprentissage pendant le semestre en 3 matières dont l'espagnol. Avis personnel sur l'utilité de la formation pour le projet professionnel individuel. (approche réflexive). Préférences justifiées.  Q.2 : Lettre de motivation : compétences en langues, ambitions, qualités relationnelles (reprend la suite logique du S1). Inspiration stage réalisé (Tep 6) : description des missions effectuées et proposition d'amélioration des ventes.  Trois questions en français de dix points chacune Q.3 Réponse en français : description des avantages et inconvénients sur la modalité hybride. Notation de l'usage de la plateforme de 1 à 10. Q.4 Réponse en français : Passation du Cles, expérience et raisons pour ceux qui ne l'auraient pas assisté. Q.5 Réponse en français (sous forme de Bonus 10 pts) : Mener une réflexion sur les acquis et l'entretien de la langue cible (Approche réflexive)	l'expression de l'écrit
<b>PROJETS</b>	<b>Tâches en présentiel (TeP)</b>	<b>Micro-tâches à distance (Mtd)</b>	<b>Evaluation V.C. en lien aux TeP et Mtd</b>	<b>VC Matériel</b>
<b>Semestre 3</b>	5.Présentation de l'entreprise installée dans un pays d'Amérique latine et simulation d'une embauche 6.Réunion entre l'équipe recruteur, entretien avec le o. les candidats. 7.Sélection	5. Création d'un dossier écrit (cf. annexe) avec toutes les étapes travaillées individuellement et en équipe : CV, lettre de motivation, description du poste recherchée, dialogues...	Même début des consignes de démarrage de l'examen en S2 avec les critères d'évaluation du niveau B1 + une consigne d'application des notions apprises tout au long de l'examen sur le subjonctif (como + subj) ; si + imparfait du subj).	Les connecteurs logiques pour organiser le discours (version en bilingue)
		6. Echanges réalisés du groupe dans le Forum créé à cet effet : discussions, informations, ...  7. Passation du test professionnel en ligne : résultats	Q.1 : Explication détaillée de la présentation orale avec des consignes pour orienter le discours : 4 items sur l'entreprise et 2 items sur sa prestation et l'expérience vécue (approche réflexive).  Q.2 : Lettre de motivation pour le poste joué pendant la réunion d'équipe (Tep 5) : valorisation expérience, compétences en langues Q.3 : Avis sur le travail effectué à distance : bibliothèque. Aspect voltif.	
<b>Entre périodes de stage et vacances : tâche volontaire</b>		Naviguer dans la Bibliothèque de la plateforme, choisir une activité de lecture ou d'écoute en commentant le choix et le temps consacré		
<b>Semestre 4</b>	8.L'entraînement Cles 2. : production écrite et interaction 9.Organisation des débats sur des sujets d'actualité : Mouvement « Podemos » et « loi Macron » 8.Groupe pour, groupe contre 9.Présentation Projet tutoriel mené pendant le cursus global	8.Réalisation du modèle en ligne : les langues en Espagne et son plurilinguisme  9.Lecture d'articles de presse « pour » et « contre »  10. Passation deuxième fois du Test Général en ligne : résultats	Entête : « Ce partiel vaut 50% de la note et doit valider votre niveau B1/B2 comme le préconise l'ut » Sous-titre : « Balance de los 2 años de formación en el Iut de Saint-Denis. Objectif décrit pour chaque question  Q.1 : Raconter Expériences vécues Q.2 : Détecter compétences techniques et commerciales Q.3 : Réfléchir et rédiger concernant la diversité culturelle et l'importance des langues, en dehors de l'anglais	Documentation annexe : « Les emplois du subjonctif » ; « Cómo expresar » ; « Conjugaciones »


## ANNEXE 8 : Tableau ABP (Puren, 2014)

**ETAPAS DE UN PROYECTO PEDAGÓGICO** (en [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) PUREN\_2014b\_Pédagogie\_projet)

ETAPAS	PREGUNTAS	PROCEDIMIENTOS- ACCIONES	DIFICULTADES y SUPERACIÓN
<b>ETAPA 1</b> Ideas preliminares Motivación	→ ¿Para resolver un problema ? → ¿Para un producto final ? →	→ Búsqueda de información → →	
<b>ETAPA 2</b> Análisis	→ ¿Objetivos ?	→ Recursos / Estrategias posibles →	
<b>ETAPA 3</b> Planificación	→ ¿Plan de trabajo según objetivos ? → ¿Cómo organizarse ?	→ Plan : Tareas y actividades →	
<b>ETAPA 4</b> Puesta en marcha	→ ¿Cómo avanzar ? →	→ Evaluación de logros intermediarios	
<b>ETAPA 5</b>	→ ¿Resultado final : responde a las expectativas?	→ Presentación de resultados	

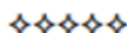
## ANNEXE 9 : Cles 1-Activités d'oral en continu


**IV - Activités de production orale**


 Vous allez enregistrer deux messages.

Vous donnerez d'abord votre numéro de candidat en reprenant la phrase suivante : « mon numéro de candidat est... ».

Pour chaque message, vous réfléchirez deux minutes sans prendre de notes, puis vous enregistrerez votre message (une à deux minutes). Lorsque vous aurez fini votre message vous direz la phrase suivante : « Fin del mensaje. »

**Oral:**

 **Message 1** : Vous êtes en difficulté en ces premières semaines de votre première année universitaire dans une ville qui n'est pas la vôtre. Vous avez fait une demande de tuteur il y a trois semaines et vous n'avez pas encore reçu de réponse. Vous téléphonez à l'association « Tutores de primero » et laissez un message sur le répondeur. Vous vous présentez, vous racontez votre cas et vous parlez de vos difficultés. Vous expliquez combien est important pour vous de recevoir une réponse affirmative dans les plus brefs délais.

 **Message 2** : Votre copain Carlos s'est inscrit en première année de Droit à l'université de Salamanca. Vous ne lui avez pas donné de vos nouvelles depuis le début de l'année universitaire. Vous lui laissez un message sur son répondeur : vous lui racontez comment s'est déroulée votre rentrée, vous décrivez l'université d'Oviedo, vous parlez des services qu'elle propose aux étudiants, de l'ambiance qu'y règne et des conseils donnés aux étudiants de première année.

## ANNEXE 10 : Questionnaire de satisfaction (QaS, papier)

**ENQUETE MODIFIEE POUR TRAITEMENT DES DONNEES**

ANONYME 08/04/2015 PROMOTION 2013-2015 LPSD TC Saint-Denis (Université Paris 13)

THEME : L'apprentissage des langues

**FINALITE :**

- a) connaître la perception des étudiants de 2<sup>ème</sup> Année de l'IUT LA PLAINE ST-DENIS sur leur évolution en langues sur deux ans
- b) connaître la perception des étudiants sur l'usage d'une plateforme en plus des cours présentiels

**INTRODUCTION DE L'ENQUETE**

**Q.1 Vous avez passé 2 années dans l'IUT de la Plaine Saint-Denis et vous avez eu en TOTAL 60 heures de formation EN ANGLAIS ET EN ESPAGNOL, EN SALLE DE COURS:**

- a) Considérez-vous cela :                      suffisant                      insuffisant  
Pourquoi :

**Q.2 Depuis combien d'années apprenez-vous l'ESPAGNOL :**

- a) Depuis le collège : 5 ans + 2 IUT
- b) Depuis le Lycée : 3 ans + 2 IUT
- c) Autres cas :

**Q.3 Avant de de vous inscrire à l'IUT, comment vous vous sentiez par rapport à la maîtrise de l'ESPAGNOL :**

- a) Excellent
- b) Très bon
- c) Bon
- d) Moyen
- e) Médiocre

**Etiez-vous, à l'aise :**

- a) Q.4 A l'écrit :                      Oui,                      Plus ou moins,                      Un peu,                      Pas du tout  
b) Q.5 A l'oral :                      Oui,                      Plus ou moins,                      Un peu,                      Pas du tout

**Avez-vous été évalué en langues :**

- a) Au Brevet des Collèges :                      Q.6 A l'oral                      Q.7 A l'écrit  
b) Au Bac :                      Q.8 A l'oral                      Q.9 A l'écrit  
c) A l'IUT :                      Q.10 A l'oral                      Q.11 A l'écrit

**Q.12 En 1<sup>ère</sup> année de l'IUT, étiez-vous, par rapport à l'ANGLAIS (A) et l'ESPAGNOL (E):**

- a) Enthousiaste
- b) Réactif/ve
- c) Motivé/e
- d) Envie d'aller en cours
- e) Spontané/e
- f) Effacé/e
- g) Démotivé/e
- h) Indifférent
- i) Stressé/e
- j) Timide

Commentaires particuliers :

**Q.13 En 2<sup>ème</sup> année, étiez-vous, par rapport à l'ESPAGNOL:**

- |                           |                |
|---------------------------|----------------|
| a) Enthousiaste           | f) Effacé/e    |
| b) Réactif/ve             | g) Démotivé/e  |
| c) Motivé/e               | h) Indifférent |
| d) Envie d'aller en cours | i) Stressé/e   |
| e) Spontané/e             | j) Timide      |

Commentaires particuliers :

**Q.14 Pensez-vous que les ordinateurs sont utiles pour apprendre les langues :**

- a) Oui, pour faire quoi?
- b) Non, pour faire quoi ?

**Q.15 Si Oui, avez-vous ressenti une amélioration dans votre compréhension générale de la langue ESPAGNOLE ?**

- a) Oui, pourquoi ?
- b) Non, pourquoi ?

**Q.16 L'utilisation d'une plateforme consacrée à l'utilisation de l'ESPAGNOL, vous a-t-il été :**

Très utile	Bénéfique	Plutôt une contrainte	Sans intérêt
Pourquoi :			

**Après deux ans de pratique, pensez-vous avoir amélioré :**

- |                        |      |                |         |             |
|------------------------|------|----------------|---------|-------------|
| a) Votre oral          |      |                |         |             |
| - Q.17 En aisance :    | Oui, | Plus ou moins, | un peu, | pas du tout |
| - Q.18 En confiance :  | Oui, | Plus ou moins, | un peu, | pas du tout |
| - Q.19 En motivation : | Oui, | Plus ou moins, | un peu, | pas du tout |
| - Q.20 En réactivité : | Oui, | Plus ou moins, | un peu, | pas du tout |
| b) Votre écrit         |      |                |         |             |
| - Q.21 En aisance :    | Oui, | Plus ou moins, | un peu, | pas du tout |
| - Q.22 En confiance :  | Oui, | Plus ou moins, | un peu, | pas du tout |
| - Q.23 En motivation : | Oui, | Plus ou moins, | un peu, | pas du tout |
| - Q.24 En réactivité : | Oui, | Plus ou moins, | un peu, | pas du tout |

**Q.25 Connaissez-vous votre niveau actuel en langues ?**

- a) Oui, pourquoi ?
- b) Non, pourquoi ?

**Q.26 Etes-vous parti/e le Semestre 3 en Erasmus pour vous confronter à une culture :**

- a) anglophone
- b) hispanophone
- c) italophone

Q.27 Si oui, êtes-vous resté/e :

- 4 semaines
- 5 semaines
- 6 semaines
- + de 6

Même si vous n'êtes pas parti/e en Erasmus, considérez-vous capable d'entamer :

- |   |      |             |             |             |
|---|------|-------------|-------------|-------------|
| a) Q.28 une conversation dans un pays étranger :      | Oui, | Plutôt oui, | Plutôt non, | pas du tout |
| b) Q.29 de parler au téléphone avec un autochtone :   | Oui, | Plutôt oui, | Plutôt non, | pas du tout |
| c) Q.30 d'écrire une lettre à un ami :                | Oui, | Plutôt oui, | Plutôt non, | pas du tout |
| d) Q.31 d'écrire une lettre formelle :                | Oui, | Plutôt oui, | Plutôt non, | pas du tout |
| e) Q.32 de comprendre un texte écrit long :           | Oui, | Plutôt oui, | Plutôt non, | pas du tout |
| f) Q.33 de comprendre un enregistrement audiovisuel : | Oui, | Plutôt oui, | Plutôt non, | pas du tout |

Niveau B2 Vous sentez-vous capable :

- |  |     |     |
|--|-----|-----|
| a) Q.34 De comprendre le contenu essentiel de sujets concrets dans un texte complexe       | oui | non |
| b) Q.35 De comprendre le contenu essentiel de sujets abstraits dans un texte complexe      | oui | non |
| c) Q.36 De comprendre le contenu d'une discussion technique dans votre spécialité.         | oui | non |
| d) Q.37 De communiquer avec un degré de spontanéité  | oui | non |
| e) Q.38 De communiquer avec un degré d'aisance   | oui | non |
| f) Q.39 De tenir une conversation avec un locuteur natif                                   | oui | non |
| g) Q.40 De pouvoir vous exprimer de façon claire et détaillée                              | oui | non |
| h) Q.41 De pouvoir émettre un avis sur un sujet d'actualité                                | oui | non |
| i) Q.42 De pouvoir exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. | oui | non |

Avez-vous utilisé la plateforme Medialingua :

- a) Oui, pour faire quel type d'activité
- |                           |   |          |        |
|---------------------------|---|----------|--------|
| - Q.43 Ecrire :           | souvent,  | parfois, | jamais |
| - Q.44 Ecouter :          | souvent,  | parfois, | jamais |
| - Q.45 Parler :           | souvent,  | parfois, | jamais |
| - Q.46 Passer des tests : | Q.47 si oui, combien de tests avez-vous passé ? |          |        |

Q.48 avez-vous le sentiment d'avoir progressé ?    oui    plutôt oui    plutôt non    non

Q.49 Avez-vous trouvé cet environnement à distance :

- a) Facile
- b) Difficile
- c) Pratique
- d) Intéressant
- e) Ennuyeux
- f) Sans intérêt
- g) Inutile pour mon apprentissage

Q.50 Pensez-vous que cet environnement vous a rendu plus autonome :

- a) Oui, pourquoi :

b) Non, pourquoi :



**Q.51 Avez-vous communiqué avec votre enseignant par ce biais:**

a) Oui :

Si OUI,

- |                                 |             |          |
|---------------------------------|-------------|----------|
| - Q.52 Dans la langue cible     | En français | Les deux |
| - Q.53 Combien de fois par an : | 10 fois     | 20 fois  |
|                                 | 30 fois     | 40 fois  |

b) Non : Pourquoi ?

**Q.54 En 2 ans, vous avez eu EN TOTAL 60 heures de cours en présentiel. Pensez-vous que ce contact à distance :**

a) Vous a permis d'entretenir vos acquis en espagnol : oui non

**Q.55 Pourriez-vous dire aujourd'hui que vous avez eu 100 heures de cours d'espagnol au lieu de 60, si vous additionnez vos échanges à distance ?**

- Oui, pourquoi ?
- Non, pourquoi ?

**Q.56 Ce contact à distance, Vous a-t-il apporté une amélioration de vos compétences linguistiques**

- Oui, pourquoi ?
- Non, pourquoi ?

**Q.57 Ce contact à distance, Vous a-t-il apporté une amélioration dans la relation avec votre enseignant**

- Oui, pourquoi ?
- Non, pourquoi ?

**Q.58 Ce contact à distance, Vous a-t-il donné la confiance suffisante pour passer la Certification CLES 1, l'année dernière ?**

- Oui, pourquoi ?
- Non, pourquoi ?

**Q.59 Vous sentez-vous prêt/e à vous lancer le défi de présenter la Certification CLES 2 Espagnol ?**

- Oui, pourquoi ?
- Non, pourquoi ?

**Sur une échelle de 1 à 6, vous considérez que la plateforme:**

- |   |                 |
|---|-----------------|
| a) Q.60 Vous a permis de faire des progrès                                      | - 1 2 3 4 5 6 + |
| b) Q.61 Quelle note, vous donneriez à cette proposition de travail à distance ? | - 1 2 3 4 5 6 + |



**Q.62 Comptez-vous continuer à entretenir l'espagnol ?** oui non

Pourquoi :

**Q.63 Enfin, si vous avez des réactions ou des commentaires à ajouter sur vos deux années de formation en langues, écrivez-les ici. ET BONNE CONTINUATION DANS VOS OBJECTIFS À L'INTERNATIONAL.**

**BON COURAGE POUR LA SUITE...**

## ANNEXE 11 : Consigne bibliothèque et activités réalisées

16/12/14 à 17:08:08	 	Fin de la mission : 31/10/14 à 23h00m S3 La Plaine Gr3 Exploracion de la Biblioteca
---------------------	---	---

**TACHE :** Parcourez la Bibliothèque de la plateforme et tentez de détecter vos points d'intérêts et en tirer quelques conclusions sur vos besoins et vos motivations.

- 1) Ecrivez l'heure du début de la connexion et n'oubliez pas de marquer la fin de la connexion à la plateforme.
- 2) Allez à la partie Bibliothèque, baladez-vous et dès que vous le souhaitez, choisissez une activité.
- 3) Dites quel critère a influencé votre choix.
- 4) Dites ce que vous avez :
  - a) Choisi et pourquoi
  - b) Fait
  - c) Compris
  - d) Appris de nouveau.
- 5) Marquez le temps total passé, éventuellement avec les heures et le jour de la semaine.
- 6) Envoyez-moi un document écrit EN ESPAGNOL sous word. Vous pouvez aussi m'envoyer une version en français, traduite vers l'espagnol, si vous le souhaitez.  
 Vos réponses seront certainement traitées de façon anonyme pour une étude sur les besoins et les motivations des étudiants pour les langues étrangères en IUT.  
 Merci d'avance pour votre collaboration même s'il s'agit d'un devoir.

Mme.Fasano

SECTEURS DE LA VIE SOCIALE DES ACTEURS PAR DOMAINE CHOISI			
E	PERSONNEL	ÉDUCATIF	PROFESSIONNEL
E02-F	2 vidéos, une chanson	Exercices	
E03-F		Video verbes «ser» et «estar»	
E07-F	Chanson de manu chao		
E08-F			Video pour dominer les techniques d'entretien avec un client
E09-F	Chanson «la camisa negra» Écoute, compréhension de l'orale	Video verbes «ser» e t «estar»	
E10-F			Lettre de motivation
E11-F		Exercice verbes « ser » et « estar»	
E16-F	Chanson «la camisa negra», Juanes		
E19-M			Video: «el perfil ideal del vendedor»
E24-F		Compréhension de l'oral Video: «si ganara la lotería»	
E26-F	Compréhension orale		
E27-F		Compréhension de l'oral Video: «si ganara la lotería»	



E31-M:	Écoute d'une chanson		Réalisation du CV et courriel à l'entreprise
E32-F	Écoute de plusieurs chansons		
E39-F	Chanson «la camisa negra»		
<b>E</b>	<b>PERSONNEL</b>	<b>ÉDUCATIF</b>	<b>PROFESSIONNEL</b>
E43-M	Chanson «ella se ha cansado»		
E44-M	Video: «voces de la resistencia»		
E49-F	Chanson «je l'aime à mourir» par Shakira		
E51-F		Video sur les verbes «ser» et «estar»	
E55-M			Video: «el perfil ideal del vendedor»
E57-F		Vidéo mieux comprendre des verbes	

**Cécile PETIT : « El español de especialidad en la era de la comunicación digital, la clase de español jurídico en tiempos de pandemia: ¿nuevas perspectivas pedagógicas? »**

Université d'Evry Paris Saclay  
[petitcecilfr@yahoo.fr](mailto:petitcecilfr@yahoo.fr)

**Resumen:**

Este artículo explica cómo la pandemia modificó mis clases de español jurídico y permitió renovar mi pedagogía mediante la comunicación digital. Describo mis clases antes de la pandemia, durante la pandemia, y propongo un balance de los beneficios aportados por esta experiencia pedagógica.

**Palabras claves:**

español jurídico, pedagogía, pandemia, comunicación digital

**Résumé :**

Cet article explique de quelle façon la pandémie a modifié mes cours d'espagnol juridique et a permis de renouveler ma pédagogie par le biais du numérique. J'y présente mes cours avant la pandémie, pendant la pandémie, et je dresse le bilan des bénéfices de cette expérience pédagogique.

**Mots-clés :**

espagnol juridique, pédagogie, pandémie, communication numérique

**INTRODUCCIÓN**

Imparto clases de español jurídico a estudiantes de Derecho, desde primer curso de Licenciatura hasta Máster. En este artículo explicaré cómo la pandemia modificó mis clases y, más allá de las dificultades que engendró, de qué modo permitió abrir nuevas perspectivas pedagógicas, forzosamente basadas en el uso de la comunicación digital. Presentaré primero mi manera de proceder antes de la pandemia, luego durante la pandemia, antes de realizar un balance de los aportes de esta experiencia pedagógica, y de sacar conclusiones para la posible concepción de mis futuros cursos en tiempos de post-pandemia.

**1. LAS CLASES PRESENCIALES ANTES DE LA PANDEMIA****1.1. Descripción general de las clases**

Las clases que imparto se dirigen a estudiantes juristas de primer año, segundo año, tercer año de Licenciatura, y primer año y segundo año de Máster del Departamento de Derecho y Ciencias políticas. Mis clases se relacionan con temas de sociedad, de actualidad, directamente vinculados con temas de Derecho, o con temas jurídicos más teóricos.

No sólo tratan de España y América Latina, sino de Francia y del mundo entero pues, los objetivos son adquirir conocimientos de cultura general, conocimientos jurídicos, aprender vocabulario jurídico y dominar conceptos de derecho que se puedan utilizar de nuevo, cualquier sea el país enfocado, desarrollando y mejorando al mismo tiempo la comprensión y la expresión escritas, la comprensión y la expresión orales, la interacción y la reflexión crítica.

Los temas tratados son muy variados, se relacionan por ejemplo con el derecho laboral, el derecho a la educación, el derecho a la salud, el derecho de la familia, el derecho penal, el derecho de voto, *etc.*

## 1.2. Materiales utilizados y desarrollo de las clases

Los materiales utilizados para realizar la clase son documentos escritos y documentos audiovisuales. Los documentos escritos pueden ser de diferentes tipos, periodísticos o jurídicos. Son artículos de prensa, artículos de la constitución, fragmentos de diferentes códigos, sentencias, textos profesionales o institucionales sacados de internet. Los documentos audiovisuales sin noticias del telediario.

Suelo empezar la clase con el análisis de un documento periodístico, ya sea escrito o audiovisual. Oralmente, los estudiantes contestan las preguntas que tienen como meta dirigir la búsqueda de las informaciones claves del documento estudiado, y profundizarlas. Vamos más allá buscando explicaciones, causas, consecuencias, soluciones, definiendo términos jurídicos esenciales para el tema tratado.

Este tipo de trabajo puede dar paso a varios ejercicios, debates, escenas de teatro, redacción de un diálogo, del resumen del curso, de un comentario, de una disertación. Se completa siempre por el estudio de otro documento, jurídico esta vez, directamente relacionado con el tema tratado. El estudio de este documento teórico puede terminarse por una traducción jurídica. También puede ser el punto de partida para la realización de *exposés* vinculados con la temática estudiada.

## 1.3. Ejemplo de cursos: clases sobre el tema de las desapariciones

Por ejemplo, uno de los temas de derecho penal que tratamos es el de las desapariciones. Anteriormente, antes de la pandemia, para tratar esta cuestión visualizábamos primero un trozo del telediario publicado en el sitio internet de un canal de televisión español. Mirábamos el vídeo de manera colectiva, a partir del videoprojector y del ordenador conectado al internet en el aula. El audiovideo se hacía en varias etapas, de manera integral, luego por partes, a fin de poder trabajar la comprensión oral, el análisis y la expresión oral. La proyección se realizaba colectivamente, con lo cual, todos los estudiantes tenían que seguir el mismo ritmo, a veces demasiado lento para los que tienen más soltura, a menudo demasiado rápido para los que tienen dificultades. Además, había que contar con posibles problemas de conexión y, frecuentemente, imposibilidades de visualizar o escuchar, o ambas cosas, el vídeo en el que la secuencia se basaba. Por tanto, era indispensable prever una alternativa en caso de problema, que consistía en una transcripción escrita del documento audiovisual que se pretendía estudiar.

Cuando el material funcionaba, el análisis del vídeo permitía en una primera etapa trabajar la comprensión y la expresión explicando el contenido del documento, relatando los hechos, contestando a preguntas como ¿qué pasó?, ¿quién desapareció? ¿dónde? ¿por qué? Luego, se trataba de profundizar el tema, dando definiciones, definiendo qué es una desaparición, explicando de manera detallada cuáles son los diferentes tipos de desapariciones, buscando diferentes causas para explicar una desaparición, pensando en las posibles penas en caso de que no sean desapariciones voluntarias sino delitos cometidos por otra u otras personas, explicando las acciones de la policía y de la justicia, las posibles reacciones de las víctimas y la manera de cómo se aconseja que actúen las víctimas o las familias de las víctimas, las consecuencias judiciales para los posibles autores de desapariciones, las consecuencias psicológicas y judiciales para las víctimas de desaparición y sus familiares.

Documentos escritos, informes, artículos del código penal, permitían finalmente aportar un aspecto más teórico y profesional con vocabulario y expresiones especializadas, redactadas según una formulación típicamente jurídica que, a continuación, podían dar lugar a un ejercicio

de traducción especializada. También se podía realizar un resumen de curso, o una disertación sobre el tema trabajado. Por fin, los estudiantes tenían la posibilidad de preparar *exposés* relacionados con este mismo tema, *exposés* que se realizaban de manera presencial, con posibilidad de utilizar presentaciones informáticas de tipo diapositivas a fin de completar su exposición.

## 2. LAS CLASES A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA

### 2.1. Imposibilidad de enseñar y necesidad de otra docencia

La epidemia de Covid-19 impidió seguir dando clases presenciales, engendró la imposibilidad de seguir enseñando de la misma manera. La enseñanza a distancia impuesta por la pandemia implicó la necesidad de hallar soluciones pedagógicas. La situación sanitaria supuso buscar otros métodos pedagógicos, exigió y, de hecho, permitió, utilizar nuevas técnicas, modificar la docencia y las prácticas anteriormente empleadas. Pues, lo que se presentaba como un inconveniente se convirtió de pronto en una oportunidad para implementar nuevos métodos pedagógicos que hasta ahora no habían utilizado.

### 2.2. Medios utilizados

La clase digital no consistió en la reproducción de una clase presencial. No consistió en la filmación de un curso en presencia, que los estudiantes se hubieran contentado con consultar, sin participar, o casi sin participar. La videoconferencia en directo no hubiera aportado nada, no hubiera permitido sacar provecho de las potencialidades de internet y de las redes sociales. La clase digital se fundó en el uso de vídeos publicados en sitios periodísticos y en material escrito encontrado en sitios jurídicos especializados, que ya se utilizaban anteriormente pero con menor frecuencia.

En cambio, los utensilios de comunicación empleados para transmitir, comentar, corregir, interactuar, debatir, eran totalmente nuevos. Se usaron las herramientas de las redes sociales, el chat, los foros, la mensajería instantánea, la videoconferencia, que permitieron la producción escrita y oral instantánea e interactiva. La grabación permitió la creación de documentos audios y audiovisuales. La creación de *exposés* escritos, comentarios, disertaciones implicó manejar el medio informático.

### 2.3. Ejemplo de cursos: clases digitales sobre el tema de las desapariciones

Así, las clases sobre las desapariciones, las realizamos de otra manera durante la pandemia. En vez de visualizar el vídeo de manera colectiva, cada uno podía hacerlo individualmente. Esto permitía a los estudiantes conectarse en directo, pero también cuando podían, o cuantas veces les parecía necesario para poder entender, asimilar la información, contestar a las preguntas.

El análisis del vídeo se hacía por medio de cuestiones, orales o escritas, a las que los estudiantes tenían que responder de manera pública en forma de foro. De esta manera, todos podían escuchar o leer los comentarios de sus compañeros de clase, todos podían comentarse entre sí, completar las respuestas de sus compañeros, corregir errores, conocer las correcciones hechas por la profesora. A partir de una audición individual del vídeo, se realizaba pues un verdadero diálogo interactivo colectivo en el que todos podían expresarse. Así, para contestar a preguntas como ¿qué es una desaparición?, ¿qué es una desaparición voluntaria? ¿qué es una desaparición involuntaria? ¿cuáles son las posibles causas de cada una? ¿qué hay que hacer en caso de desaparición? ¿en qué consiste el trabajo de la policía

y de la Guardia Civil en caso de desaparición? los estudiantes y su profesora, chateaban de manera estructurada, elaborando respuestas profundas sobre el tema estudiado.

El estudio de pasajes de documentos más teóricos también daba lugar a comentarios colectivos en línea, o a traducciones colectivas. Los trabajos más académicos, como disertaciones o resúmenes se hacían por tratamiento de textos, y se mandaban por correo electrónico.

Por fin, este mismo tema permitió efectuar *exposés* sobre las desapariciones forzadas, las desapariciones políticas, sobre desapariciones que se revelaron homicidios. Para elaborar sus *exposés*, los estudiantes se filmaron o se grabaron, realizaron documentos informáticos para presentar la trama de su *exposé* así como presentaciones de diapositivas. Sus compañeros de clase pudieron hacerles preguntas, comentar su trabajo, dar su opinión, a través de un foro interactivo, en el cual todos podían expresarse oralmente o por escrito.

### **3. BALANCE DE ESTA EXPERIENCIA. APORTES Y BENEFICIOS DE LAS CLASES DIGITALES**

#### **3.1. Las clases digitales, una solución eficaz contra el confinamiento y el toque de queda**

Los medios digitales y la comunicación por internet permitieron hacer frente con la imposibilidad de seguir dando clases presenciales. Hicieron posible la continuidad pedagógica y, más allá, la puesta en marcha de verdaderas clases en línea. Gracias a esas herramientas, se pudo adaptar la docencia a las restricciones impuestas por la situación sanitaria.

Además, los medios digitales utilizados permitían conectarse, escuchar, estudiar, en cualquier momento, los contenidos eran siempre accesibles. De esta manera, los estudiantes podían estudiar, participar, repasar cuando quisieran durante la semana, durante o después del horario oficial de la clase. En caso de problema de conexión, podían acceder al curso más tarde, y de este modo no perder una clase que hubiera sido en directo. En caso de que necesitaran tomar el aire, desconectarse para dar un paseo durante el confinamiento, antes del toque de queda, o para evitar quedarse todo el día ante la computadora, los medios digitales empleados permitían a todos acceder a la clase cuando les conviniera.

#### **3.2. Las clases digitales, una oportunidad para renovar la docencia, ajustarse al mundo profesional actual y trabajar competencias transversales**

Más allá, la búsqueda de soluciones pedagógicas digitales no sólo permitió adaptar la docencia a la situación sanitaria sino que se presentó como una oportunidad para renovar la docencia, utilizar nuevos métodos y medios hasta ahora no empleados, aunque forman parte de la vida real de los jóvenes, de los profesionales, y de los jóvenes profesionales. La situación sanitaria hizo posible la práctica de un otro tipo de enseñanza, de índole digital, más en fase con la época moderna, con la vida diaria y profesional de los jóvenes de hoy. Pues, de hecho, la necesidad de buscar nuevas técnicas pedagógicas para trabajar la comprensión, la expresión, la interacción, para transmitir conocimientos, vocabulario, se ofreció como una ocasión para renovar y modernizar los métodos pedagógicos, para proponer medios de comunicación y de trabajo que forman parte íntegra del mundo laboral actual. De este modo, se utilizaron medios y prácticas similares a los que se emplean en la vida cotidiana y en la esfera profesional, al contrario de lo que suele pasar en clases presenciales, que pocas veces tienen algo que ver con la realidad profesional. La inclusión de herramientas y de ejercicios no académicos, que se emplean sin embargo a diario en el mundo laboral y personal,

enriquecieron por tanto el contenido de la clase.

El uso de utensilios de comunicación como el chat, los foros, los correos electrónicos, la grabación, más la utilización de la informática para preparar presentaciones diapositivas, o redactar exposés, comentarios, disertaciones, implicaron que los estudiantes manejaran medios de grabación audio y audiovisual, buscaran las herramientas necesarias para efectuar sus grabaciones y para difundirlas, aprendieran o mejoraran sus competencias en ofimática. Entonces, más allá del manejo de una lengua extranjera y de una lengua extranjera especializada, los estudiantes mejoraron al mismo tiempo el uso de la computadora, de las técnicas de grabación, de la comunicación digital, de los procesamientos de textos. Al realizar producciones lingüísticas e informáticas, trabajaron competencias transversales tal y como pasa en situaciones reales de la vida privada o profesional, donde las competencias no se compartimentan, al contrario de lo que ocurre a menudo en clases tradicionales. No sólo mejoraron sus conocimientos jurídicos en lengua extranjera, no sólo trabajaron la comprensión y la expresión oral y escrita en español especializado, sino que también adquirieron y perfeccionaron competencias imprescindibles en la vida actual, como son el dominio de la informática y de internet.

### **3.3. Las clases digitales, un éxito pedagógico: motivación, participación, progresos, resultados, poco abandono**

De hecho, la utilización de medios de comunicación digitales que forman parte íntegra de la vida diaria de los jóvenes les gustó y los motivó. Se expresaron mucho, participaron mucho. La participación fue mayor que en una clase normal. En particular, el uso de foros y de redes sociales permitió a estudiantes tímidos que nunca o casi nunca tomaban la palabra en una clase tradicional, comentar, hacer preguntas, dar su opinión, mostrar sus propios conocimientos. Esta manera de proceder convino a muchos estudiantes ensimismados, que se sentían más cómodos a distancia y con contacto social virtual. El curso digital les permitió abrirse a los demás.

Por otro lado, los estudiantes se sintieron acompañados personalmente, pues la comunicación digital permitía a la profesora comentar cada una de sus intervenciones, corregirlas cuando era necesario, felicitar y alentar. El uso de smileys animaba a los estudiantes pues les indicaba que se apreciaba su contribución, y aportaba a veces un tono humorístico a las observaciones. Las respuestas y las correcciones individualizadas aportaban la atención que cada estudiante necesitaba, crearon una confianza, como si fuera una clase particular. Esta manera de trabajar les permitió progresar mucho y sentirse cómodos, considerados, sin que el espíritu del grupo se perdiera, pues los estudiantes podían comunicar entre sí, comentarse mutuamente. De cierta manera, cada estudiante se valorizó como persona, no se sintió intimidado por el grupo, como puede pasar a veces en clase.

Por fin, los medios digitales permitieron mantener un contacto casi diario con los estudiantes, lo que posibilitó seguirlos y acompañarlos individualmente, en particular cuando se sentían aislados o frágiles psicológicamente, lo que hizo posible evitar que abandonaran. A pesar de la distancia, los estudiantes se sintieron cercanos de sus compañeros y de su profesora, en confianza, libres y deseosos de comunicar. El resultado final fue una tasa de abandono baja, entusiasmo, participación, progresos y, para la mayor parte de los estudiantes buenas calificaciones.

## **CONCLUSIÓN. LAS CLASES DESPUÉS DE LA PANDEMIA**

La clase digital permitió enfrentar la situación sufrida y ofrecer a los estudiantes clases

dinámicas, sin pérdida de contenido académico. Compensó la ausencia implicada por el confinamiento o las clases a distancia. ¿La clase digital podría reemplazar las clases presenciales anteriores? No, pues la presencia humana es imprescindible y el diálogo cara a cara es irreemplazable. Sin embargo, esta experiencia pedagógica digital puede y debería modificar mi enseñanza post-pandemia ya que, como docente, estoy convencida por la pertinencia de las técnicas alternativas que utilicé, por los aportes considerables que implicaron para los estudiantes. Estas nuevas técnicas completaron y enriquecieron las clases que realizaba anteriormente. Parece por tanto crucial sacar provecho de esta experiencia didáctica inédita impuesta por la pandemia para incluir de ahora en adelante estos beneficios en las futuras clases, a fin de que nuestros estudiantes disfruten de las ventajas ofrecidas tanto por los cursos en presencia como por las clases digitales.

**Juan Miguel HERNÁNDEZ PRIETO: « Diseño de un examen adaptativo para medir el grado de competencia del español con fines profesionales: LanguageCert USAL esPro »**

Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

[juanmi@usal.es](mailto:juanmi@usal.es)

**Resumen:**

Entre el alumnado del español de la especialidad resulta cada vez más necesario acreditar de forma externa el grado de competencia y dominio del español. Con el fin de que los resultados puedan obtenerse con rapidez y de que se reduzca la duración de la prueba, con garantías de validez y de fiabilidad, es conveniente que esta pueda realizarse por ordenador y de forma adaptativa. Lo que genera, además, menos nivel de estrés en los candidatos. Para conseguirlo es preciso utilizar las dos grandes teorías que pueden emplearse para construir y analizar los tests: la Teoría Clásica de los Tests (TCT) y el enfoque de la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI) y definir los algoritmos que van a regir el desarrollo de la prueba.

**Palabras clave:**

Certificación – Evaluación – Examen adaptativo – Competencia lingüística – español con objetivos profesionales

**Résumé :**

Il devient de plus en plus nécessaire pour les étudiants d'espagnol de spécialité d'accréditer de manière externe leur niveau de compétence et de maîtrise de l'espagnol. Afin d'obtenir les résultats rapidement et de réduire la durée du test, avec des garanties de validité et de fiabilité, il est pratique que le test puisse être réalisé par ordinateur et de manière adaptative. Cela génère également moins de stress pour les candidats. Pour ce faire, il est nécessaire d'utiliser les deux principales théories qui peuvent être employées pour construire et analyser des tests : la théorie classique des tests (CTT) et l'approche de la théorie de la réponse par items (IRT), et de définir les algorithmes qui régiront le développement du test.

**Mots-clés :**

Certification – Évaluation – Examen adapté – Compétence linguistique – espagnol sur objectifs professionnels

La determinación del grado de competencia y dominio del idioma español es cada una necesidad cada vez más acuciante entre los alumnos de las clases de español de la especialidad que necesitan acreditar su nivel de dominio para solicitar una beca, acceder a la universidad, entregar un currículum..., y no disponen de mucho tiempo para hacerlo.

Aunque a una gran distancia del inglés, es relativamente sencillo encontrar en el ámbito de la lengua española exámenes acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español. Lo que no resulta ya tan frecuente es que estén diseñados para un uso profesional. Y lo que ya es completamente inusual, debido, principalmente a la tecnología informática y psicométrica que es preciso utilizar, es que puedan realizarse de manera adaptativa, es decir, que una plataforma informática proporcione al candidato las tareas que más se ajustan al nivel que el candidato demuestra tener durante la realización del examen y que este, el examen, dure aproximadamente la mitad de tiempo que con procedimientos tradicionales con garantías de validez y de fiabilidad.

El concepto de validez está relacionado con el objetivo al que se destinan los tests. El uso principal de las pruebas puede servir, según Kane (2006), para predecir algún criterio o variable de interés en el ámbito laboral o académico, como cuando se utilizan las pruebas en programas de admisión, para seleccionar a los candidatos más aptos para un empleo, etc. En



estos casos, la utilidad de la certificación se cuantifica por medio de la correlación entre sus puntuaciones y las de alguna medida del criterio (coeficiente de validez). La muestra de indicadores que se tiene en cuenta para la puntuación del criterio debe representar de forma apropiada el contenido medido, es decir, la totalidad de indicadores posibles. De aquí se derivan dos vías para establecer la validez de las pruebas: “la validación de criterio (la correlación entre las puntuaciones del test y las puntuaciones en el criterio) y la validación de contenido (la justificación de que los ítems para medir el criterio son una muestra representativa del contenido a evaluar).” (Prieto y Delgado 2010).

La fiabilidad, por su parte, se concibe como la consistencia o estabilidad de las medidas en el hipotético caso de que el proceso de medición se repitiera. De esta concepción se sigue que de la variabilidad de las puntuaciones obtenidas en repeticiones de la medición puede obtenerse un indicador de la fiabilidad, de la consistencia o de la precisión de la medida. Por tanto, el esfuerzo de los evaluadores ha de centrarse en estandarizar el procedimiento de medición para minimizar la influencia no deseada de variables espurias. Por ello, se ha propuesto un índice estandarizado de consistencia o precisión denominado coeficiente de fiabilidad (el cociente entre la varianza de las puntuaciones verdaderas y la de las puntuaciones observadas en un grupo de personas) que puede oscilar entre 0 y 1 y que indica la proporción de la variabilidad de las puntuaciones observadas que no son atribuibles al error de medida. Un índice de fiabilidad  $\geq .70$  se considera aceptable,  $\geq .80$ , bien y  $\geq .90$ , excelente.

## 1. DISEÑO DE UNA PRUEBA DE DOMINIO DEL IDIOMA ESPAÑOL PARA USO PROFESIONAL

Para el proceso de diseño de un examen de dominio contamos con la ayuda del *Manual for Language Test Development and Examining* (en adelante Manual de ALTE) (ALTE 2011), un complemento de *Relating Language Examinations to the 'Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment'* (CEFR). *A Manual* (en adelante Manual) (Consejo de Europa (2009). El Manual de ALTE se centra en aspectos relacionados con el desarrollo de las pruebas de examen que no se tratan ni en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa 2002) (en adelante MCER) ni el Manual.

En 2018 ALTE publicó un suplemento del Manual de ALTE para el desarrollo de exámenes con propósitos específicos titulado *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests* (en adelante Suplemento al Manual de ALTE). En el Suplemento al Manual de ALTE se ofrecen pautas a los proveedores de pruebas con propósitos específicos para el desarrollo y la administración de las pruebas (ALTE 2018).

El desarrollo de un examen de dominio es un proceso cíclico e iterativo que comienza con la delimitación del marco conceptual y que incluye una descripción del constructo que debe evaluarse, la elección de una escala de niveles, la redacción de las especificaciones del examen, la elaboración de las tareas, la especificación de las consecuencias de la evaluación y las inferencias que pueden realizarse a partir de los resultados de la evaluación. Pero los límites entre una prueba dominio de carácter general y otra con fines específicos puede no resultar sencillo determinarlos. De hecho, hay autores que consideran que existe un continuum de especificidad entre las pruebas de carácter muy general hasta las altamente específicas (Douglas 2000; O'Sullivan 2006). Los problemas que es preciso abordar al definir las pruebas de carácter específico son variados. Es necesario determinar qué tipo de lenguaje se utilizará, la tipología de las tareas y cuál es el contexto en el que el candidato utilizará el lenguaje después de realizar el examen ('target language use', TLU) (Bachmann y Palmer 1996: 18). En una prueba de carácter general con fines profesionales como USAL esPro es

preciso analizar en qué grado se mide la competencia y dominio del idioma español de los candidatos en el ámbito de los negocios. También es necesario determinar en qué medida deben participar especialistas del ámbito profesional en el diseño, desarrollo y calificación de las pruebas. Todos estos aspectos afectan a la validez del examen.

### 1.1. Estudio de necesidades

Con el fin de centrar el tema nos vamos a referir en nuestro estudio al sistema de certificación Languagecert USAL esPro, una certificación de español para el mundo profesional desarrollada por Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca a partir del antiguo BULATS español y que se administra en todo el mundo a través de la plataforma online proporcionada por PeopleCert, la empresa matriz de LanguageCert.

En 1994 la Universidad de Cambridge, junto con el Instituto Goethe, la Universidad de Salamanca, la Alianza Francesa y la Universidad Católica de Lovaina, desarrolló el proyecto Linguaskill, un examen adaptativo por ordenador (Computer Adaptive testing –CAT, en sus siglas en inglés–) a petición de la multinacional de servicios de empleo Manpower (Jones 2014: 63-65). Tras el éxito de Liguaskill se desarrollaron diversos proyectos de exámenes adaptativos en colaboración con miembros de ALTE. Uno de ellos fue ComuniCAT, destinado al ámbito de los negocios (Jones 2014: 65), y desarrollado por Certificaat Nederlands als Vreemde Tall (holandés), UCLES (inglés), Alianza francesa (francés), Goethe-Institut (alemán), Università per Stranieri di Perugia (italiano) y Universidad de Salamanca (español). Uno de los productos de la familia CommuniCAT fue BULATS, la anterior denominación de USAL esPro, un sistema de certificación en cuatro idiomas (inglés, francés, alemán y español) centrado en el ámbito laboral que permite a empresas y trabajadores tomar decisiones relacionadas con la formación, contratación, promoción o movilidad de los trabajadores (Geranpayeh 2001). El sistema de certificación Languagecert USAL esPro es la evolución natural de este proyecto.

En la fase de estudio es necesario reflexionar acerca de cuál es la finalidad del examen que se va a diseñar y cuál es el uso que se prevé que hagan de él los usuarios. También es imprescindible definir el ámbito o ámbitos del examen, especialmente si se trata de un examen con fines profesionales y cuál es el público objetivo al que va a dirigirse, es decir, cuáles son las características que previsiblemente van a tener los candidatos que se inscriban en el examen: edad, sexo, situación social, formación, lengua materna, etc. Igualmente se deben definir los contenidos que se van a incluir en examen. Y también hay que decidir cómo se van a establecer las puntuaciones límite (los puntos de corte) que permitan valorar a los candidatos y pensar cómo se van a presentar y explicar los resultados.

Para establecer los puntos de corte de USAL esPro se llevó a cabo un proyecto utilizando los cuestionarios de los “Can do statements” de ALTE de autoevaluación del candidato para relacionar las puntuaciones en la escala de competencias de niveles de USAL esPro con los niveles del MCER.

### 1.2. Definición del constructo

A continuación, se deben dejar claras cuáles son las necesidades del idioma dentro del dominio específico que pretende abordar en la prueba. Al tratarse USAL esPro de un examen de carácter general con uso profesional, para la definición del constructo del examen resulta adecuada la utilización del modelo de competencia comunicativa que presentaron Bachman

y Palmer en 1996, una versión modificada del modelo de competencia lingüística que había expuesto en 1990 Bachman en solitario. Los dos especialistas señalan que, aunque el conocimiento lingüístico es un requisito previo esencial para la utilización del lenguaje, su aplicación correcta se ve afectada principalmente por la interacción con otros procesos mentales, como esquemas de conocimiento y esquemas afectivos. Los primeros, los de conocimiento, se refieren a los conocimientos y a la experiencia del mundo, mientras que los segundos, los afectivos, corresponden a los recuerdos emocionales. El modelo indica que estas tres características mentales se activan y se utilizan por medio de un proceso metacognitivo que implica a las siguientes tres fases: estrategias de evaluación, estrategias de planificación y estrategias de fijación de objetivos.

### 1.3. Escala de niveles

Para diseñar una prueba de dominio es necesario disponer de una escala de niveles en la que se describa lo que es capaz de hacer el candidato en cada una de las destrezas para planificar el diseño de las especificaciones y la redacción de las tareas. Desde 2001, con la publicación del MCER, disponemos de un instrumento estandarizado con el que poder diseñar tareas específicas para cada uno de los niveles que se definen, desde el A1 hasta el C2. También resulta de gran ayuda la publicación por el Instituto Cervantes del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (en adelante, PCIC) (Instituto Cervantes 2007) —obra pionera en el ámbito europeo—, que presenta un amplio y detallado desarrollo de inventarios de especificaciones de la lengua española de los niveles comunes de referencia establecidos por el Consejo de Europa.

#### 1.3.1. Proceso de vinculación con el MCER

La adopción de una escala de niveles como referencia para el sistema de evaluación también resulta imprescindible para que las tareas y los ítems del examen puedan ponerse en relación con los diferentes niveles que se describen. Este proceso de vinculación, que resulta fundamental en cualquier tipo de examen certificativo, es más importante aún si cabe, en un examen adaptativo como USAL esPro, en el que se va a determinar el nivel de unos candidatos que han respondido los ítems de tareas que les ha ofrecido el ordenador dependiendo del nivel que estos vayan demostrando que tienen.

El proceso de vinculación de un sistema de certificación con el MCER requiere de un trabajo minucioso de debe ser realizado por especialistas en enseñanza y evaluación y que deben seguir las especificaciones que se detallan en el *Manual*.

En resumen, las fases de vinculación de un test con el MCER son las siguientes:

1. Fase de familiarización. En esta fase se pretende que los especialistas que participen en un proceso de vinculación tengan interiorizado el contenido del MCER, en especial, los descriptores ilustrativos asociados a las escalas de los niveles comunes de referencia.
2. Fase de especificación del contenido del examen. Esta segunda fase los especialistas analizan y describen, de manera tanto general como detallada, el contenido del examen, en términos de las categorías del MCER. La descripción y el análisis se centran en la situación o contexto de examen, su cobertura, el proceso de elaboración de las pruebas, las tareas que se incluyen y el sistema de calificación. Es necesario también justificar el desarrollo de esta fase y dejar constancia

documental del proceso mediante la redacción de informes y la representación gráfica de la relación con los niveles, tal y como se indica en el *Manual*.

3. Fase de Estandarización. El objetivo de esta tercera fase es la interpretación consensuada y compartida del significado de los niveles comunes de referencia del MCER por parte de todos los especialistas implicados en el desarrollo del examen. La estandarización requerirá la participación de profesionales expertos, familiarizados con la escala de niveles del MCER, con tareas e ítems previamente calibrados y con muestras ilustrativas de los niveles. En relación con las tareas e ítems de las pruebas de comprensión, el grupo de expertos debe calibrar su nivel de dificultad en relación con los niveles del *Marco de referencia*. Por lo que respecta a las tareas de expresión e interacción, es preciso trabajar con muestras orales y escritas de candidatos. Esta fase del proceso culminará con la realización del informe correspondiente, que debe elaborarse siguiendo, nuevamente, las pautas del Manual.
4. Fase de Validación a través del análisis de los datos del examen. Validación psicométrica de los resultados obtenidos con el procedimiento de estandarización. El resultado de la fase de validación también debe documentarse, al igual que las anteriores.

La documentación resultante del proceso completo de vinculación de un sistema de certificación de altas consecuencias como USAL esPro con el MCER deberá ajustarse a las especificaciones del Capítulo 7 del *Manual*, correspondientes a la modalidad de "Informe detallado, dirigido a especialistas".

#### 1.4. Desarrollo de las especificaciones del test

En las especificaciones del examen deben figurar el contenido, la naturaleza y el nivel de los procesos cognitivos que deben realizar los candidatos para resolver las tareas del examen, incluir información sobre la ponderación de los contenidos y de los procesos cognitivos, de las características psicométricas de las tareas, así como cualquier otra información que resulte pertinente para el proceso evaluativo. Las especificaciones también deben informar acerca de cómo administrar las pruebas, de cuál es su duración, de los procedimientos de puntuación, de cuáles son los criterios de calificación y las escalas que se van a utilizar para calificar las pruebas de ejecución o de desempeño: Expresión e interacción escritas y Expresión e interacción orales. Tienen que servir, así mismo, de guía para el diseño de las tareas, detallar el propósito de la evaluación, la población meta y las inferencias que deben hacerse de los resultados. Unas especificaciones correctamente elaboradas son claves para garantizar la comparabilidad de resultados en el tiempo (Haertel y Linn 1996 y American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) y National Council on Measurement in Education (NCME) 2014). El proceso de diseño de unas especificaciones de una prueba de dominio con fines específicos es similar al de un examen de carácter general.

Resulta altamente recomendable que los desarrolladores de pruebas utilicen siempre un modelo de desarrollo y validación de pruebas al crear las especificaciones para garantizar que se abordan todas las cuestiones relevantes. Puede consultarse a este respecto Lane y Stone 2006: 390 y s. y Weir, 2005. En O'Sullivan y Dunlea (2015) puede consultarse un ejemplo de desarrollo realizado con el modelo sociocognitivo de Weir.

### 1.5. Diseño de tareas

En el diseño de las tareas de un examen de carácter general con uso profesional como USAL esPro es preciso tener en cuenta el propósito que se persigue, la población candidata y la interpretación que se hará de los resultados del test. Desde los años 90 diferentes investigadores han establecido directrices generales para el diseño de las tareas de exámenes de dominio. Barón (1991), por ejemplo, argumenta que las tareas deben ser ricas en contenidos, valoradas por expertos en el dominio evaluado, profesores y estudiantes y reflejar los avances actuales en teorías de cognición, aprendizaje, instrucción y motivación. Pueden consultarse modelos específicos para el desarrollo de evaluaciones de desempeño en Marzano, Pickering y McTighe (1993).

Para diseñar tareas de una prueba de fines específicos como USAL esPro es imprescindible tener en cuenta el contexto en el que dicha tarea se va a producir (§ 4.1. del MCER: 48 conocer el perfil de la población candidata a la que se dirige la prueba con el fin de determinar los ámbitos en que se organiza la vida social, las situaciones externas que surgen en cada uno de los ámbitos, las condiciones y restricciones, los contextos mentales de los interlocutores y los temas de comunicación. Las tareas del examen se desarrollan en situaciones (§ 4.1.2. del MCER, p. 50) que deben estar en correspondencia con las de la «vida real» y que, tal y como se detalla en el cuadro 5 del MCER, se organizan en torno a los siguientes conceptos: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos.

En los párrafos § 4.1.4 y 4.1.5., pp.: 54-55, el MCER señala que el contexto externo, que es extremadamente complejo para percibirlo en su totalidad, es depurado por el usuario de la lengua por medio de diferentes elementos: el aparato perceptivo, los mecanismos de atención, la experiencia a largo plazo, la clasificación práctica de objetos y acontecimientos, y la categorización lingüística; elementos todos ellos que influyen en la percepción que este tiene del contexto. Los factores del usuario: las intenciones, la línea de pensamiento, las expectativas, la reflexión, las condiciones y restricciones que controlan las elecciones de acción y el estado de ánimo condicionan la consideración sobre la relevancia que determina el contexto mental para el acto de comunicación, que está condicionado por cómo se percibe el contexto exterior. Pero en este acto de comunicación también es preciso considerar al interlocutor del usuario, ya que puede reaccionar de manera diferente al usuario al no compartir con este, total o parcialmente, las condiciones y restricciones.

Es cierto que cuando se diseña un examen, con frecuencia se presta toda la atención a la definición de objetivos, a la especificación de los elementos de las competencias, de las actividades comunicativas de la lengua, de las estrategias y de los textos que se van a evaluar, al diseño de las tareas de examen... Sin embargo, es de capital importancia atender a cómo va a percibir el candidato el contexto en que se inscriben los textos (orales o escritos) de las diferentes pruebas. En relación con el contexto mental del usuario, hay algunos elementos que no podrá activar el candidato durante la realización de una prueba de dominio, por ejemplo, la experiencia a largo plazo que afecta a la memoria de su interlocutor. No hay dudas de que es notablemente más complicado considerar el contexto mental del interlocutor. En una prueba de dominio, el interlocutor, por regla general, es un completo desconocido para el candidato; este hecho puede entorpecer la superposición o congruencia parcial entre los contextos mentales de candidato e interlocutor, que a su vez puede dificultar que el candidato franquee el vacío de comunicación que ocasiona la necesidad de comunicarse.

### 1.6. Plataforma informática

El desarrollo de la evaluación adaptativa se produce con la integración de las aportaciones de los modelos basados en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y los avances informáticos, permitiéndose la creación de tests informatizados basados en esta teoría.

Los Sistemas Integrados de Evaluación Informatizada (SIEI) permiten realizar mediante el ordenador las distintas tareas relacionadas con el sistema de evaluación, desde la creación del banco de ítems, a partir del cual se realizará la construcción de las pruebas. hasta la emisión de resultados y estimación de parámetros. Para que los SIEI funcionen adecuadamente es necesario disponer de un banco de tareas de donde se extraen las tareas que conformarán la prueba. El banco de tareas debe ser actualizado o renovado según las necesidades y resultados obtenidos en su aplicación. Gracias a la invarianza de los parámetros de los ítems en los modelos TRI (Hambleton, Swaminathan y Rogers, 1991) es posible incorporar nuevas tareas al banco sin necesidad de utilizar la misma muestra de sujetos que se ha utilizado previamente para los que ya se encuentran en el banco.

## 2. EXAMEN PROGRESIVO VS. ADAPTATIVO

Sin embargo, no todos los exámenes que se realizan en ordenador son adaptativos, también los hay que se ofrecen en versión progresiva.

En este tipo de exámenes, por lo general, se va incrementando la dificultad de las pruebas a medida que se progresa en la resolución del examen. Se suele comenzar por la del nivel más bajo que se certifica, el A1, por ejemplo, y se termina con la de nivel más alto: B2, C1... Un ejemplo de este tipo de exámenes para el español es el del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE), promovido por el Instituto Cervantes, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires.

Para conocer cuál es el nivel del candidato que ha realizado la prueba se cuenta el número de respuestas correctas y se determina cuál es la localización en la escala que se haya determinado previamente mediante el Standard setting correspondiente.

En los exámenes adaptativos, como USAL esPro, por el contrario, las tareas que la plataforma va ofreciendo al candidato se adaptan al nivel que este demuestra tener por sus respuestas anteriores. La década de los años 80 supuso el inicio de la evaluación adaptativa informatizada con el desarrollo de los tests informatizados que siguen los criterios establecidos para los tests convencionales. Los primeros desarrollos de pruebas se hicieron para evaluar los conocimientos en Lectura, Lenguaje y Matemáticas de alumnos de primaria y de medicina a estudiantes de segundo curso. En los años 90 la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) adaptó a la red el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA), que se realizaba con lápiz y papel, y desarrolló un Sistema Computarizado de Exámenes (SICODEX) para la administración informatizada (Belloch 2009).

En un examen adaptativo es preciso definir con un algoritmo cuál es el nivel por el que comienza la prueba, cuál es la tipología de tareas que va a ofrecer al candidato, a cuántos ítems tiene que responder el candidato para finalizar la prueba, etc.

## 3. DISEÑO DE UN EXAMEN ADAPTATIVO

Para construir un examen adaptativo es necesario seguir una serie de pasos estandarizados (Barbero 1999).

Primeramente, es necesario definir cuál es la estructura del examen. Para determinarla hay que tener en cuenta cuál es el rasgo que se quiere medir, las características de la población a la que vamos a realizar la medición, las áreas de contenido, los procesos cognitivos que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar los ítems y la información psicométrica que se va a almacenar. También es preciso determinar cuál es el número de tareas o de ítems que se van a administrar a los candidatos, elegir el diseño de recogida de datos y determinar el algoritmo de inicio, continuación y finalización del examen.

Seguidamente es imprescindible diseñar un banco para el archivo de las tareas. Se trata de una fase necesaria del proceso de diseño de un sistema computerizado de evaluación. Se utiliza para almacenar las tareas una vez redactadas, experimentarlas, construir las distintas versiones del test y procesar las respuestas de los candidatos. Para que el programa informático pueda funcionar adecuadamente es necesario que haya un elevado número de tareas con el fin de que este pueda elegir la más adecuada.

A continuación, comienza el desarrollo de las tareas. El de un examen adaptativo es similar al de los exámenes clásicos, ya que lo único que varía es la plataforma en la que se realiza. Las reglas que hay que seguir y los requisitos que deben observarse también son similares entre los dos procedimientos. Además de la bibliografía citada anteriormente, puede consultarse a este respecto (Gronlund, 1985).

Para garantizar la idoneidad de las pruebas, es necesario experimentar las tareas que las conforman. En primer lugar, es posible realizar un ensayo con un grupo reducido de candidatos (15-30 sujetos) en el que se analizará la administración de la prueba, la duración, las instrucciones, el contenido y la clave de respuestas. Seguidamente, con las pruebas de Expresión e interacción escritas y orales se realizará proceso de pilotaje con un número reducido de candidatos (entre 15-20), mientras que para realizar la experimentación de las pruebas de Comprensión de lectura y auditiva se contará con un número de 200 sujetos, 100 hombres y 100 mujeres, de diferentes lenguas maternas.

Con el fin de garantizar que existe una progresión de dificultad entre las pruebas de los diferentes niveles y que las pruebas de cada uno de los niveles previstas para cada nivel tienen un nivel de dificultad similar y no perjudican la evaluación correcta de ningún grupo de candidatos es necesario estimar la dificultad de las pruebas, de las tareas y de los ítems que las conforman en una métrica común. Este procedimiento es básico para cumplir con los requisitos de calidad de asociaciones como ALTE o SICELE y se realiza con todas las pruebas de Comprensión de lectura y auditiva.

El procedimiento para escalar en la misma métrica exámenes de distinto nivel de dificultad se denomina anclaje vertical, mientras que el anclaje horizontal es el procedimiento para poner en la misma escala pruebas del mismo nivel. En la experimentación de las tareas de USAL esPro se optó por utilizar tareas comunes (tareas de anclaje) en las versiones experimentales de todos los procesos de experimentación. En cada caso, el porcentaje de ítems de anclaje se aproximó al 20%. Para estimar la dificultad de los ítems en la métrica común se fijó inicialmente la dificultad de los ítems de anclaje en los valores de origen, de este modo dichos ítems se trataron como fijos o conocidos y no se estimaron libremente en la prueba objetivo. La consecuencia de este procedimiento es que se forzó a que los parámetros del resto de los ítems y de los examinados estuvieran en la misma métrica definida para el examen USAL esPro.

Después de la experimentación se evalúan los resultados y se adaptarán, en caso de que sea conveniente, los procedimientos de administración. En relación con los ítems de las tareas,

estos se aceptan, se desestiman o se modifican. En estos dos últimos supuestos es preceptivo volverlos a experimentar.

Todo el proceso de elaboración de las distintas tareas que conforman el examen, así como su validación y experimentación, será realizado por un equipo de expertos que garantice el cumplimiento de los estándares de calidad exigidos por el Código de práctica de ALTE y por los Estándares mínimos de ALTE: expertos en diseño y elaboración de tareas, metodología, evaluación, validación, enseñanza de español como lengua extranjera y psicometría.

Con el fin de garantizar la ausencia de sesgos en la prueba, es decir, que beneficie o perjudique a las mujeres o los hombres, es necesario analizar el funcionamiento diferencial del ítem (DIF). La presencia de DIF es una amenaza a la validez de una prueba, puesto que revela que las respuestas no dependen fundamentalmente del atributo medido, sino que están influidas por otras variables ajenas al constructo. Un ítem presenta DIF cuando sujetos con el mismo nivel de competencia, pero procedentes de grupos distintos (hombre y mujeres, siguiendo con el ejemplo) tienen distinta probabilidad de resolver dicho ítem correctamente. Se afirma que un ítem presenta DIF si la diferencia entre los parámetros de dificultad de ambos grupos es superior a medio *logit* y si esta es estadísticamente significativa (Prieto y Nieto 2014). El *logit* es el logaritmo natural de  $P_{is} / 1 - P_{is}$ , es decir,  $\theta_s - \beta_i$ . La localización del punto 0 de la escala es arbitraria, aunque en la tradición de Rasch suele situarse en la dificultad media de los ítems.

Para llegar a cumplir los objetivos expuestos hasta ahora es preciso utilizar teorías de los tests. Las dos grandes teorías que pueden utilizarse para construir y analizar los tests son la Teoría Clásica de los Tests (TCT), enfoque predominante en la construcción y análisis de los ítems desde comienzos del siglo XX, y la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI), que tuvo su origen en un trabajo publicado en 1960 por el matemático danés Georg Rasch. Ambas teorías, especialmente esta última, resultan imprescindibles para la aplicación de los test adaptativos informatizados (TAI).

### 3.1. Teoría Clásica de los Tests (TCT)

Se trata del enfoque predominante en la construcción y análisis de los ítems (Muñiz 2010: 59-60). Sus orígenes se remontan a los pioneros trabajos de Spearman (1904, 1907, 1910 y 1913) y hacia mediados del siglo XX ya se encuentra plenamente desarrollada (Gulliksen, 1950).

La propuesta de Spearman consiste en asumir que la puntuación empírica que un sujeto obtiene en un test ( $X$ ) está formada por el valor real del atributo, es decir, la puntuación verdadera de esa persona en el test ( $V$ ) y un error ( $e$ ):  $S = V + e$ , que puede deberse a diversas razones: comportamiento del propio sujeto, el contexto en el que se realizó el test, deficiencias del propio test... De tal forma que es preciso diferenciar entre el valor real del atributo medido (puntuación verdadera) y la medida falible que se obtiene en el proceso de medición (puntuación observada).

El *Modelo Clásico* o *Modelo Lineal Clásico* desarrollado por Spearman está fundamentado en varios supuestos a partir de los cuales se definen los conceptos de puntuación verdadera y de error y se extraen consecuencias acerca de su aplicabilidad práctica para cuantificar los errores y corregir su efecto (Abad, Olea, Ponsoda y García 2011: 76).

- Primer supuesto: la puntuación verdadera ( $V$ ) es la esperanza matemática de la puntuación empírica:  $V = E(X)$ . De tal modo que la puntuación verdadera de un sujeto en un test sería la puntuación que se obtendría como media si se aplicase infinitas



veces el test.

- Segundo supuesto: se asume que no existe relación entre los valores de las puntuaciones verdaderas de los sujetos y el tamaño de los errores que afectan a estas puntuaciones:  $r(v, e) = 0$ . Esto significa que no existe conexión entre el tamaño de la puntuación verdadera y el de los errores (puede haber calificaciones altas con errores bajos y bajas con errores altos).
- Tercer supuesto: los errores de medida de los sujetos de un test no están relacionados con los errores de medida de otro test diferente:  $r(e_j, e_k) = 0$ . Es decir, los errores cometidos en un test no tienen que covariar de manera sistemática con los cometidos en otras ocasiones.

Ciertamente, los supuestos desarrollados en relación con el modelo, así como las deducciones que de ellos se derivan no pueden ser comprobadas empíricamente, esto es, no permiten determinar cuál es la cantidad de error que presenta una puntuación concreta de un test. Por este motivo, Spearman introdujo la definición de tests paralelos, es decir, aquellos tests que miden lo mismo exactamente, pero con diferentes ítems. Las puntuaciones verdaderas de los sujetos en los tests paralelos serían las mismas, y también serían iguales las varianzas de los errores de medida. De este modo resultaría posible trabajar de forma empírica con las puntuaciones que las personas han obtenido en los tests.

A partir de la definición de este modelo, de los tres supuestos y de la definición de los tests paralelos, es posible llegar a fórmulas que permitan estimar la fiabilidad de los tests mediante dos estadísticos: el coeficiente de fiabilidad que mencionábamos arriba (la proporción de la varianza de las puntuaciones observadas asociada a la varianza de las puntuaciones verdaderas) y el error típico de medida (la desviación típica de las cantidades de error que afectan a las puntuaciones observadas).

Para estimar estos estadísticos es posible utilizar diversos procedimientos de recogida de datos derivados de la definición de tests paralelos (Prieto y Delgado 2010). Para estimar empíricamente el error típico de la medida (ETM) (la precisión de las calificaciones de un sujeto, su variabilidad en torno a la puntuación verdadera), así como la fiabilidad (el cociente entre la varianza de las puntuaciones verdaderas y la de las puntuaciones observadas en una serie de sujetos) es posible utilizar diversos procedimientos de recogida de datos que reflejen distintas repeticiones del proceso de medida (Prieto y Delgado 2010), como:

- Test-retest: aplicación de un test a una muestra de sujetos en dos ocasiones diferentes entre las que el atributo se mantiene estable.
- Formas paralelas: aplicación a una muestra de sujetos en la misma ocasión o en ocasiones diferentes de dos versiones paralelas del test.
- Consistencia entre los apartados de una prueba: división del test en dos subconjuntos equivalentes de ítems o estimación a partir de las covarianzas entre los ítems de la prueba.
- Consistencia de las puntuaciones de distintos calificadores: evaluación de una muestra de conducta por calificadores independientes.

El análisis psicométrico de una prueba de ejecución o de desempeño mediante el modelo TCT suele realizarse sobre las puntuaciones dadas por un calificador a cada candidato en los diferentes atributos y sobre la puntuación total de los candidatos. Los estadísticos TCT empleados para analizar este tipo de pruebas son similares a los utilizados en las pruebas de selección múltiple (Prieto 2014): correlación ítem-test (discriminación de ítems), media y variabilidad de las puntuaciones de los candidatos en cada uno de los ítems y en su suma. Para obtener las estimaciones del coeficiente de fiabilidad se utiliza habitualmente el

coeficiente alfa de Cronbach (1951) y adicionalmente, es posible obtener una estimación de la fiabilidad de las puntuaciones mediante la correlación entre las dos calificaciones independientes en la muestra total de candidatos.

### 3.2. Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI)

Es preciso esperar al desarrollo de los diferentes modelos de la TRI para observar un verdadero cambio en la manera de relacionar las medidas observadas con el constructo. Por medio de esta teoría es posible relacionar las puntuaciones de cada uno de los ítems con el constructo y estimar el valor de un sujeto en este constructo por medio de patrones de respuesta. Puede verse un análisis de las principales diferencias entre la TCT y la TRI y de las ventajas del modelo de Rasch en Andrich (1988), Bond y Fox (2007), Embretson y McCollam (2000), Embretson y Reise (2000), Hambleton, Swaminathan y Rogers (1991) y Wright y Stone (1979). Bock (1997) relata la historia de la TRI. En español, Muñiz y Hambleton (1992) realizan una revisión de las principales aportaciones de la TRI. También en español pueden consultarse Navas (1994), Barbero (1999), las tablas 5.1 y 5.2 de Martínez, Hernández y Hernández (2006: 125 y s.). Podemos encontrar una síntesis útil en Muñiz (2010).

#### 5.1.1. Modelos dicotómicos

##### 5.1.1.1. Características de los modelos de la TRI

La TRI agrupa a una gran cantidad de diferentes modelos que, pese a sus diferencias, presentan una serie de rasgos básicos comunes (Martínez, Hernández y Hernández 2006: 127-130). La TRI considera que la actuación de un sujeto en los ítems de un examen (comportamiento observable) es consecuencia de la existencia de un rasgo latente (por ejemplo, Comprensión de lectura), que no puede observarse directamente, pero que permite explicar o predecir la conducta de dicho sujeto. Esta relación entre la actuación de un sujeto en un ítem y el rasgo o conjunto de rasgos —que es necesario especificar— responsables de dicho rendimiento, se puede describir por medio de una función monótona creciente denominada *curva característica del ítem* (CCI) o *función de respuesta al ítem* (FRI).

En los modelos de la TRI es posible situar en un punto del espacio del rasgo o atributo —que en los modelos unidimensionales es una recta real— tanto ítems como personas. La probabilidad de que un sujeto responda correctamente a un ítem depende de la diferencia entre la capacidad del candidato y la dificultad del ítem. La colocación de las personas en el espacio del atributo depende de la cantidad que tengan de este, mientras que los ítems se sitúan dependiendo de la cantidad de rasgo que exijan para su correcta ejecución. Este parámetro se denomina *dificultad* del ítem.

El *nivel de aptitud* asume en los modelos de la TRI el mismo papel predominante que en la TCT tenía el concepto de puntuación verdadera de un candidato. Este nivel de aptitud no depende, por tanto, del test concreto que estemos analizando ya que se trata de una variable continua y su distribución no precisa, por norma general, especificación. En consecuencia, el ítem se convierte en la unidad básica de medida en lugar del test y el comportamiento o ejecución del individuo se determina a partir de las respuestas dadas a cada uno de los ítems.

##### 5.1.1.2. Modelo de Rasch

El modelo de Rasch fue presentado en 1960 por el matemático danés Georg Rasch y se trata de uno de los modelos dicotómicos más conocidos de la TRI. Por medio de este modelo es posible representar el atributo objeto de la medición en una única dimensión en la que se

sitúan conjuntamente personas e ítems (Rasch 1960/1980). Al conocer el nivel del candidato y la dificultad del ítem es posible determinar la probabilidad de que una respuesta sea correcta (Prieto y Delgado 2003), de tal forma que el nivel de aptitud de un candidato es independiente del test aplicado (Mártínez, Hernández y Hernández 2006: 130).

La ecuación que define al modelo Rasch, según Linacre (2012: 14), es la siguiente:

$$\log \left[ \frac{P_{ni}}{1-P_{ni}} \right] = B_n - D_i,$$

Donde,

- $P_{ni}$  es la probabilidad de que la persona  $n$  supere con éxito el ítem  $i$ ,
- $B_n$  es la capacidad —nivel en la variable latente— de la persona  $n$ , y
- $D_i$  es la dificultad del ítem  $i$ .

Según este modelo, la probabilidad de que una persona  $n$  responda correctamente el ítem  $i$ , depende de la diferencia entre la capacidad de la persona ( $B_n$ ) y la dificultad del ítem ( $D_i$ ). De modo que, si la capacidad de la persona es igual a la dificultad del ítem, (es decir,  $B_n = D_i$ ), la probabilidad de que la respuesta sea correcta es de .50.

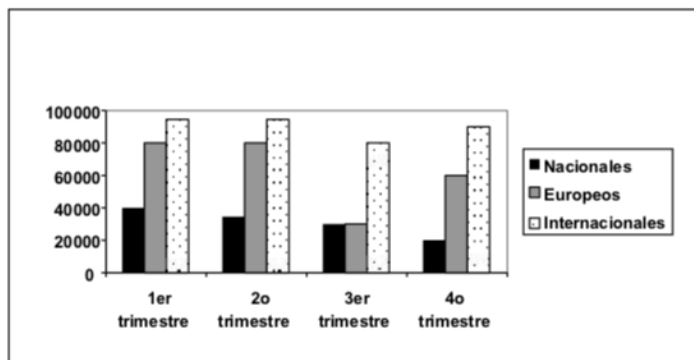
El modelo de Rasch es capaz de situar en la misma métrica las diversas facetas que intervienen en el proceso de calificación y es muy utilizado actualmente en evaluaciones educativas a gran escala como el programa PISA (OCDE 2006).

#### 4. CONCLUSIONES

La elaboración de un examen con fines específicos es similar a la de uno de carácter general. Las principales diferencias las encontramos, principalmente, en la fase de definición de las pruebas. Comentábamos arriba que es necesario determinar el tipo de lenguaje se va a utilizar, la tipología de las tareas por medio de las cuales vamos a inferir el grado de competencia y dominio del idioma español que tienen los candidatos y cuáles son los contextos en los que el candidato va a utilizar el idioma. Hemos señalado también que participación de especialistas en diversos ámbitos profesionales en el diseño, desarrollo y calificación de las pruebas resulta también muy conveniente.

Pero un examen de dominio, por el hecho de referirse a los fines específicos, no debe tener menores niveles de exigencia que los exámenes certificativos de carácter general. Si, además, se trata de un examen adaptativo como USAL esPro, la exigencia de rigor es aún mayor, ya que la precisión de los índices de dificultad de cada una de las tareas y de los correspondientes ítems es esencial. Para alcanzar ese nivel de exigencia es imprescindible utilizar las dos grandes teorías de los tests: la Teoría Clásica de los Tests (TCT) y la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI).

Por medio de estas dos teorías es posible obtener información del funcionamiento de los diferentes ítems. Presentamos uno a modo de ejemplo en la figura 1:



- A Los vuelos nacionales han experimentado una mejoría a finales de año.
- B Los vuelos internacionales han aumentado en el tercer trimestre.
- C Los vuelos europeos han descendido en el tercer trimestre.

Figura 1. Ítem ejemplo

Con la utilización de las teorías de los tests podemos tener información a nivel de ítem (tabla 1):

ENTRY	DATA	SCORE	DATA	ABILITY	S.E.	INFT	OUTF	PTMA	
NUMBER	CODE	VALUE	COUNT %	MEAN	P.SD	MEAN	MNSQ	MNSQ	CORR. ITEM

Tabla 1. Análisis a nivel del ítem

Donde,

- *Entry number*, es el número del ítem;
- *Data code*, las opciones ;
- *Score value*, la codificación de la respuesta (1= correcta/0= incorrecta);
- *Count y %*, el número y porcentaje de personas que han elegido la opción;
- *Ability mean*, la media en *logit* de los que han elegido la opción;
- *Ability SD*, la desviación típica en *logits* de los que han elegido la opción;
- *S.E. Mean*, la media de los errores estándar de los que han elegido la opción;
- *Outfit MNSQ*, el ajuste de la opción;
- *PTMA Corr.*, la correlación opción-test (RoB);
- *ITEM*, el número del ítem;
- Los estadísticos de ajuste (*Infit* y *Outfit*) están basados en los residuos, es decir, en las diferencias entre los valores observados de las variables y la probabilidad predicha de observar un valor unitario en dicha variable.

También es posible conocer cuál es la localización del ítem en el mapa de la variable (tabla 2), en el que aparece la distribución conjunta de los valores (Rasch) en *logit*, a la izquierda, la de los estudiantes con los que se ha realizado la experimentación, en el centro, y la de los ítems en la prueba, a la derecha. El mapa conjunto de personas e ítems resulta muy útil para llevar a cabo un diagnóstico de la variabilidad de las personas y las preguntas en la escala de competencia/dificultad. Los mapas, además, permiten visualizar fácilmente la adecuación de la dificultad de las pruebas a la competencia de los alumnos evaluados. El ítem ejemplo aparece enmarcado con una gruesa línea de puntos.

ESCALA	PERSONAS	ITEMS
4	XX XX	T
3	XXXXXX  XX	S T
2	XXXX XXXX XXXXXX	I-14 I-10 I-13  I-02
1	XXXX M XXXX XX XXXXXXXX	I-18 I-19 S I-09 I-15 I-16 I-20
0	XX XXXX	I-04 I-30 I-08 I-29 S I-05
-1	XX XXX XX	I-01 I-11 I-26 I-23 I-03 I-22 I-24
-2	XX	S I-06 I-12 I-17 T I-07 I-27
-3		I-28 T I-21 I-25

Tabla 2. Mapa de la variable

Con esta metodología de trabajo y con los profesionales adecuados, es posible lograr que los exámenes que realicen los diferentes candidatos reflejen con la mayor fiabilidad<sup>1</sup> el nivel de competencia de los sujetos. Si, además, se define con claridad el objetivo al que se destinará el test (validez), se logrará que cuando un candidato entregue a un empleador un certificado del examen en el que figure el nivel que ha alcanzado, este, el nivel, reflejará con precisión su grado de competencia y dominio del idioma en contextos profesionales.

### 5. BIBLIOGRAFÍA

ABAD, F. J.; Olea, Julio; Ponsoda, Vicente y García, Carmen (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.

ALTE (2011). *Manual for Language Test Development and Examining. For Use with the CEFR*. Estrasburgo: Consejo de Europa. En: <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf)> (28 de febrero de 2020).

<sup>1</sup> La fiabilidad de la versión adaptativa de USAL esPro es de 0,94.

ALTE (2018). *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests*. ALTE. En <<https://www.alte.org/resources/Documents/6093%20LSP%20Supplement%20-%20WEB.pdf>> (28 de febrero de 2020).

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA), AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA) Y NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (NCME) (2014). *The Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC: AERA Publications Sales.

ANDRICH, D. (1988). *Rasch Models for Measurement*. Newbury Park, CA: Sage.

BACHMAN, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L.F. y Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BARBERO, M.I. (1999). Gestión informatizada de bancos de ítems. En J. OLEA, J., POSODA, V. y PRIETO, G. (ed.): *Tests Informatizados: Fundamentos y Aplicaciones*. Madrid: Pirámide.

BARON, J. B. (1991). « Strategies for the Development of Effective Performance Exercises ». *Applied Measurement in Education* 4: 305-318.

BELLOCH, C. (2009). *Recursos tecnológicos para la evaluación psicoeducativa. Unidad de Tecnología Educativa (UTE)*. Universidad de Valencia. En <[https://www.researchgate.net/profile/Consuelo\\_Belloch/publication/255612420\\_RECURSOS\\_TECNOLOGICOS\\_PARA\\_LA\\_EVALUACION\\_PSIKOEDUCATIVA/links/545231260cf285a067c72b04/RECURSOS-TECNOLOGICOS-PARA-LA-EVALUACION-PSIKOEDUCATIVA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Consuelo_Belloch/publication/255612420_RECURSOS_TECNOLOGICOS_PARA_LA_EVALUACION_PSIKOEDUCATIVA/links/545231260cf285a067c72b04/RECURSOS-TECNOLOGICOS-PARA-LA-EVALUACION-PSIKOEDUCATIVA.pdf)> (28 de febrero de 2020).

BOCK, R. D. (1997). « A brief history of item response theory ». *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16 (4), 21-33.

BOND, T.G. y FOX, C.M. (2007). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. En: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>> (28 de febrero de 2020).

CONSEJO DE EUROPA (2009). *Relating Language Examination to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A manual*. Estrasburgo: Consejo de Europa. En: <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf)> (28 de febrero de 2020).

CRONBACH, L.J. (1951). « Coefficient alpha and the internal structure of tests », *Psychometrika*, 16 (3), 297-334. En: <[http://kttm.hoasen.edu.vn/sites/default/files/2011/12/22/cronbach\\_1951\\_coefficient\\_alpha.pdf](http://kttm.hoasen.edu.vn/sites/default/files/2011/12/22/cronbach_1951_coefficient_alpha.pdf)> (28 de febrero de 2020).

DOUGLAS, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

EMBRETSON, S. E. y MCCOLLAM, K.M.S. (2000). « Psychometric approaches to understanding and measuring intelligence », en: STERNBERG, Robert J. (ed.). *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 423-444 En: <<https://smartech.gatech.edu/handle/1853/34546>> (28 de febrero de 2020).

EMBRETSON, SE. y REISE, S.P. (2000) *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

GERANPAYEH, A. (2001). CB BULATS: « Examining the reliability of a computer based test using test- retest method ». *Research Notes* 5, 14-16.

GRONLUND, N. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York: MacMillan.

GULLIKSEN, Harold (1950). *Theory of mental tests*. Nueva York: Wiley

HAERTEL, E. y LINN, R. (1996). Comparability. En G. PHILLIPS (ed.), *Technical issues in large-scale performance assessment*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 59-78.

HAMBLETON, R.K., SWAMINATHAN, H. y ROGERS, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

JONES, N. (2014). *Multilingual Frameworks: the Construction and Use of Multilingual Proficiency Frameworks*. Cambridge: Cambridge University Press.

KANE, M.T. (2006). Validation. En R.L. Brennan (Ed.), *Educational Measurement* (pp. 17-64). Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.

LANE, S. y STONE, C.A. (2006). Performance assessment, en: BRENNAN, R.L. (ed.). *Educational Measurement*, (4ª edición). Westport, CT: American Council on Education and Praeger, 387-431.

LINACRE, J.M. (2012). *Facets Computer Program for Many-facet Rasch Measurement, versión 3.70.0*. Beaverton, OR: Winsteps.com.

MÁRTÍNEZ, M.R.; HERNÁNDEZ, M.J. y HERNÁNDEZ, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.

MARZANO, R.J.; Pickering, Debra; McTighe, Jay (1993) *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. En <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461665.pdf>> (28 de febrero de 2020).

MUÑIZ, J. (2000). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Pirámide.

MUÑIZ, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66



MUÑIZ, J. y HAMBLETON, R.K. (1992). Medio siglo de teoría de respuesta al ítem. *Anuario de Psicología*, 52, 41-66.

NAVAS, M.J. (1994). Teoría Clásica de los Tests versus Teoría de Respuesta al Ítem. *Psicológica* 15, 175-208. En: <<http://www.uned.es/490015/CV/TCTTRI94.pdf>> (28 de febrero de 2020).

O'SULLIVAN, B. (2006). Issues in Testing Business English: the Revision of the Business English Certificates. *Studies in Language Testing*, Volume 17. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

O'SULLIVAN, B. y DUNLEA, J. (2015). Aptis General Technical Manual Ver 1.0 TR/2015/005. En <[https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/aptis\\_general\\_technical\\_manual\\_v-1.0.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/aptis_general_technical_manual_v-1.0.pdf)> (28 de febrero de 2020).

OCDE (2006). *PISA 2003. Manual de análisis de datos. Usuarios de SPSS®*. En: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisamanualdatos.pdf?documentId=0901e72b80110555>>. (Original en inglés en: OECD (2005). *PISA 2003. Data Analysis Manual: SPSS® Users*. En: <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforminternationalstudentassessmentpisa/35004299.pdf>> (28 de febrero de 2020).

PRIETO, G. y DELGADO, A.R. (2010). Fiabilidad y validez, *Papeles del Psicólogo*, 31, 1, 67-74:70.

PRIETO, G. y DELGADO, A.R. (2003). « Análisis de un test mediante el modelo de Rasch », *Phicothema*, 15, 1, 94-100.

PRIETO, G. y NIETO, E. (2014). Analysis of rater severity on written expression exam using Many Faceted Rasch Measurement. *Psicológica*, 35, 285-397.

PRIETO, J.M. (2016). *Estudio del comportamiento de los examinadores de la prueba de expresión escrita mediante el Modelo Many-Facet Rash Measurement (MFRM) en el contexto de un examen de dominioel diploma de Español nivel A2*. Tesis doctoral inédita leída en la Universidad de Salamanca.

RASCH, G. (1960/1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research, 1960 / Chicago, IL: University of Chicago Press, 1980.

SPEARMAN, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *American Journal of Psychology*, 15 (1), 72-101. En: <[http://www.jstor.org/stable/1412159?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1412159?seq=1#page_scan_tab_contents)> (28 de febrero de 2020).

SPEARMAN, C. (1907). Demonstration of formulae for true measurement of correlation. *American Journal of Psychology*, 18 (2), 161-169. En: <[https://archive.org/stream/jstor-1412408/1412408\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/jstor-1412408/1412408_djvu.txt)> (28 de febrero de 2020).

SPEARMAN, C. (1910). Correlations calculated from faulty data. *British Journal of Psychology*, 3 (3), 271-295.

SPEARMAN, C. (1913). Correlations of sums and differences. *British Journal of Psychology*, 5 (4), 417-426.

WEIR, C. J. (2005). *Language Testing and Validation*. Oxford: Palgrave-McMillan.

Jasper DEGRAEUWE, Patrick GOETHALS y Pauline VERHOEVE: « Ampliar la caja de herramientas del análisis del discurso asistido por el ordenador: el caso de los cinco sentidos en el discurso turístico »

Universidad de Gante (Bélgica)

Jasper.Degraeuwe@UGent.be

Patrick.Goethals@UGent.be

pauline.verhoeve@gmail.com

**Resumen:**

En este artículo se presenta un método avanzado para cuantificar el «carácter clave» (*keyness*) de particularidades lingüísticas en los corpus de lenguas de especialidad. Para demostrar su uso, aplicamos la metodología a la dimensión sensorial en el lenguaje turístico. Los resultados muestran que la dimensión sensorial es más de tres veces más clave para el lenguaje turístico de lo que se podía esperar en general, corroborando así la importancia del fenómeno desde una perspectiva cuantitativa. Además, estudiamos la introducción innovadora de un componente de desambiguación semántica automática en la metodología, para lo cual desarrollamos un sistema basado en frases de ejemplo. El sistema consigue una exactitud de entre el 70% y el 80%, y podría convertirse en una herramienta decisiva para escalar la codificación semántica de los corpus de lenguas de especialidad.

**Palabras clave:**

análisis del discurso asistido por el ordenador, análisis de carácter clave, desambiguación del significado de las palabras, lingüística de corpus, tratamiento automático del lenguaje

**Résumé :**

Cet article présente une méthode avancée pour quantifier le «caractère clé» (*keyness*) des particularités linguistiques dans les corpus de langues de spécialité. Pour démontrer son utilisation, la méthode s'applique à la dimension sensorielle dans le langage du tourisme. Les résultats montrent que la dimension sensorielle est plus de trois fois plus typique pour le langage touristique que pour le «langage général», corroborant ainsi l'importance du phénomène d'un point de vue quantitatif. De plus, nous étudions l'introduction innovante d'un processus de désambiguïsation lexicale automatique dans la méthodologie, pour laquelle nous développons un système basé sur des phrases exemples. Le système atteint une précision de 70 à 80%, et il pourrait devenir un outil décisif pour le développement de l'annotation sémantique des corpus de langues de spécialité.

**Mots-clés :** analyse du discours assistée par ordinateur, analyse de caractère clé, désambiguïsation lexicale, linguistique de corpus, traitement automatique de la langue

## 1. INTRODUCCIÓN

Para la investigación lingüística, el avance tecnológico de poder compilar casi sin limitaciones textos en corpus digitales ha abierto todo un abanico de nuevas oportunidades. Sin embargo, estas oportunidades solo cobran valor si se dispone de los métodos adecuados para procesar los corpus y extraer de ellos los datos deseados, que es el ámbito al cual pretende contribuir el presente trabajo. Nos centramos en la lingüística de corpus para fines investigativos, presentando una metodología que permite estudiar y cuantificar particularidades lingüísticas de lenguas de especialidad y que combina técnicas del análisis de corpus con las más recientes evoluciones en el ámbito del Procesamiento del Lenguaje Natural (NLP por sus siglas en inglés). Para mostrar su uso, aplicamos nuestra metodología a una de las particularidades lingüísticas que dan forma al lenguaje específico del turismo: las referencias textuales a los cinco sentidos.

Empezamos este trabajo por presentar el lenguaje turístico como lengua de especialidad (DANN, 1996), prestando especial atención a la dimensión de los « cinco sentidos », que es uno de los medios lingüísticos/retóricos que se utilizan para describir y promocionar experiencias y destinos turísticos. En la sección 3, profundizamos en la metodología<sup>1</sup> mediante la cual pretendemos desvelar y cuantificar el « carácter clave » (*keyness*) del fenómeno lingüístico en el lenguaje específico. Después, exploramos la integración de un componente de desambiguación semántica automática en la metodología, lo cual debería permitirnos ir aún más allá del tipo de análisis llevado a cabo en la sección 3.

## 2. ESTUDIO DE CASO: LOS CINCO SENTIDOS EN EL LENGUAJE TURÍSTICO

Para la promoción de destinos y actividades, los textos turísticos se sirven de un discurso propio llamado «el lenguaje turístico» (*the language of tourism*; DANN, 1996). Es una lengua de especialidad que, ofreciendo descripciones detalladas del destino turístico en textos promocionales, pretende convertir a turistas potenciales en turistas reales (SALIM, IBRAHIM y HASSAN, 2012). Para alcanzar este objetivo, el lenguaje turístico se convierte en un instrumento de persuasión que se dirige a su público en términos de sus propias necesidades y motivaciones culturales, transmitiendo así una ideología que determina lo que deberías ver y hacer como turista.

Para transmitir esta « ideología turística », el discurso promocional se apoya en una serie de «tópicos retóricos» (como por ejemplo « viajar es escaparse », « viajar nos cambia », « viajar nos hace salir fuera de lo común » o « viajar nos permite vivir experiencias auténticas »), que se plasman en los textos promocionales a través de una serie de medios lingüísticos y retóricos. Además del uso de adjetivos y metáforas y el empleo de un lenguaje literario (DURÁN-MUÑOZ, 2019; GOETHALS y SEGERS, 2016; JAWORSKA, 2017; MANCA, 2008), una técnica retórica recurrente es la de utilizar palabras y expresiones relacionadas a los cinco sentidos.

Esta dimensión sensorial en los textos turísticos se puede manifestar en la descripción de un destino o una actividad, como queda claro en los siguientes ejemplos:

Los bosques nos ofrecen setas, bayas y maravilloso aire fresco, así como **olores**, **sonidos** y **sabores** de una de las últimas regiones vírgenes de Europa. (VISITFINLAND.COM, 2020; palabras en negrita marcadas por nosotros)

Uno de los motivos para ir, es la laguna La Toreadora, que permite al visitante reflejarse en sus aguas, y **sentir** su movimiento. Los visitantes que saben del poder del agua helada, con cuidado se aventuran a **sentir** el frío y agradecer por la energía que brinda. La laguna de Llaviuco es otro **espectáculo** natural tan cercano de Cuenca. De aguas tranquilas y abundante bosque con miles de texturas y colores. Es el único lugar donde el turista podrá **observar** las diminutas “bromelias” y flores de color verde, lila y blanco. (MINISTERIO DE TURISMO DE ECUADOR, 2020; palabras en negrita marcadas por nosotros)

E incluso se puede convertir en el verdadero núcleo de la actividad turística:

'Dining in the Dark': una cena navideña a oscuras para poner a prueba tus sentidos. Este restaurante te vendará los ojos y no sabrás qué vas a comer: tendrás que confiar en el gusto y el olfato. [...] Imagina cómo sería disfrutar de tu plato favorito con los ojos vendados o en completa oscuridad. ¿Te has parado a pensar en el papel que juega la vista cada vez que comes? (MADRID SECRETO, 2020)

---

<sup>1</sup> El *script* para llevar a cabo la metodología está disponible en [github.com/JasperD-UGent/keyness-calculator](https://github.com/JasperD-UGent/keyness-calculator).

El papel de los sentidos en la toma de decisiones al comprar productos (o servicios, como suele ser el caso en el sector del turismo) es un fenómeno que ya se ha estudiado extensamente (HOLBROOK y HIRSCHMAN, 1982; KIM y FESENMAIER, 2017). Así, por ejemplo, se sabe que etiquetas sensoriales (por ejemplo « naranjas zumosas » en lugar de « naranjas de Florida ») convencen más a los consumidores de comprar alimentos, lo cual ha llevado a la introducción del término « marketing sensorial » (KRISHNA, 2012). En los estudios sobre el lenguaje turístico, la dimensión sensorial es un enfoque de investigación relativamente reciente (MEACCI y LIBERATORE, 2018), pero los resultados confirman que cuanto más la promoción acentúa o destaca el aspecto sensorial del destino, más atractivo el destino se presenta a los turistas potenciales (AGAPITO, MENDES y VALLE, 2013; KRISHNA, 2012).

En resumen, las descripciones sensoriales son un fenómeno lingüístico cuya relevancia se ha evidenciado desde la literatura, con una línea de investigación reciente y de índole cualitativa que se centra específicamente en su empleo en el lenguaje turístico. El siguiente paso de investigación podría consistir en estudiar el fenómeno a gran escala, a fin de describir su distribución en una multitud de textos, contextos y épocas pasadas y futuras. Se trata, pues, de diseñar una metodología que facilite la identificación empírica de los fenómenos que consideramos esenciales en ciertos tipos de discurso. Presentamos una metodología que ofrece una versión avanzada del análisis de carácter clave, un método relativamente común dentro de la lingüística de corpus (sección 3), además de introducir una dimensión que apenas se incluye en estudios de corpus: un componente de desambiguación semántica automática (sección 4). Es importante enfatizar que este tipo de metodología podría contribuir a dar una respuesta a las dos críticas principales a las que se enfrenta, por ejemplo, el análisis crítico del discurso (ACD): el *cherry-picking*, es decir, la selección arbitraria de textos o de ejemplos para demostrar una hipótesis (STUBBS, 1997); y el conjunto limitado de datos que se puede estudiar, debido a las limitaciones de los análisis manuales (JACOBS y TSCHÖTSCHHEL, 2019).

### 3. CUANTIFICACIÓN DEL CARÁCTER CLAVE: UN ANÁLISIS BASADO EN LA PALABRA

#### 3.1. Observaciones preliminares

##### 3.1.1. *Compilación y anotación gramatical de los corpus*

Nuestro corpus de estudio (CEst) está compuesto por reportajes publicados en *El Viajero*, el suplemento turístico del periódico español *El País*. El corpus de referencia (CRef) es una compilación de cinco subcorpus, que reúnen textos periodísticos de diferentes campos y medios (derechos humanos, economía, sanidad), libros de no ficción (historia), y libros de ficción (literatura juvenil). La Tabla 1 ofrece un resumen detallado de los corpus.

Tipo de corpus	Tipo de textos	Detalles	Número de <i>tokens</i> (número de palabras de contenido)
CEst	Turismo	Reportajes <i>El Viajero</i> ( <i>El País</i> )	7 589 762 (3 210 212)
	Derechos humanos	Noticias de la ONU (un.org/es/)	502 440 (213 406)
CRef	Economía	Artículos periodísticos en línea (Cinco Días)	10 787 219 (4 399 693)
	Historia	Libros de no ficción recientes (> año 2000), varias fuentes	26 744 645 (11 218 195)

Literatura juvenil	Libros de ficción recientes (> año 2000), varias fuentes	7 528 422 (3 342 247)
Sanidad	Artículos periodísticos en línea (El País)	9 088 971 (3 819 674)
		54 651 697 (22 993 215)

Tabla 1.  
Resumen de los corpus utilizados

Es importante destacar que los corpus utilizados fueron todos anotados mediante un etiquetado morfosintáctico y proceso de lematización uniformes (siguiendo las pautas del proyecto SCAP; GOETHALS, 2018), a fin de garantizar la comparabilidad de los datos. Sobre todo en el caso del español, con su gran variación morfológica, el proceso de lematización es fundamental para poder llevar a cabo un análisis pormenorizado.

### 3.1.2. Representación de la dimensión sensorial

Operacionalizamos la identificación de la particularidad discursiva de la dimensión sensorial mediante un repertorio de palabras que se refieren explícitamente a los cinco sentidos, tanto en su forma nominal y verbal (« el gusto » – « gustar »; « el oído » – « oír »; « el olfato » – « oler »; « el tacto » – « tocar »; « la vista » – « ver »). La lista no exhaustiva de 82 lemas, presentada en la Tabla 2 con su categoría gramatical (CG) correspondiente bajo paréntesis (S para sustantivos, V para verbos), es el resultado de una selección manual basada en los sinónimos y palabras relacionadas relevantes que se ofrecen en el diccionario en línea WordReference.

Lema (CG)				
acariciar (V)	espectáculo (S)	husmear (V)	olor (S)	ruido (S)
acechar (V)	espíar (V)	magrear (V)	otear (V)	sabor (S)
aroma (S)	estallido (S)	manosear (V)	paisaje (S)	saborear (V)
audición (S)	estampido (S)	miasma (S)	paladar (S)	sobar (V)
avistar (V)	estrépito (S)	mirar (V)	paladear (V)	sonido (S)
catar (V)	estridencia (S)	observar (V)	palpar (V)	tacto (S)
chasquido	estruendo (S)	oído (S)	panorama (S)	tantear (V)
contemplar (V)	fetidez (S)	oír (V)	panorámica (S)	tentar (V)
crujido (S)	fragancia (S)	ojear (V)	percibir (V)	tiento (S)
cuadro (S)	fragor (S)	oler (V)	perfume (S)	tocar (V)
curiosear (V)	gustar (V)	olfacción (S)	perspectiva (S)	toque (S)
degustar (V)	gustillo (S)	olfatear (V)	peste (S)	tufarada (S)
detonación (S)	gusto (S)	olfateo (S)	pestilencia (S)	tufo (S)
distinguir (V)	hediondez (S)	olfato (S)	probar (V)	ver (V)
divisar (V)	hedor (S)	oliscar (V)	regusto (S)	vista (S)
escuchar (V)	horizonte (S)	olisquear (V)	roce (S)	zumbido (S)
esencia (S)				

Tabla 2.  
Lista de lemas seleccionados

De esta lista eliminamos las palabras que no aparecen en nuestro corpus de estudio (« hediondez », « magrear », « olfateo », « oliscar » y « tufarada »), resultando en una selección definitiva de 77 lemas. Llama la atención que los lemas eliminados tienen todos una connotación negativa, lo cual muestra que la presencia de la dimensión sensorial en el

discurso turístico no solo depende del dominio semántico, sino también de la polaridad del lema.

### 3.2. Métricas de cuantificación: Log Ratio y BIC

Para averiguar si una lista de ítems léxicos es típica para el CEst, se debe aplicar una métrica que calcule la diferencia entre las frecuencias en este corpus y las frecuencias en otros corpus (*keyness analysis*). Tradicionalmente, se han utilizado pruebas estadísticas como log-verosimilitud o de chi cuadrado, que permiten deducir si una eventual diferencia es estadísticamente significativa o no. Sin embargo, se ha criticado el uso de estas pruebas porque no indican a qué se debe exactamente la posible significación estadística (GABRIELATOS y MARCHI, 2011; GRIES, 2010): así, por ejemplo, es posible que una diferencia significativa se deba a que se ha analizado una gran cantidad de datos, aunque en realidad la diferencia es bastante limitada. Por consiguiente, se ha propuesto primero medir la magnitud de la diferencia, una medida que averigua si una diferencia o una relación de frecuencia es débil o fuerte, y luego aplicar una prueba estadística que determina si la diferencia de frecuencia es estadísticamente significativa (GABRIELATOS, 2018).

En este estudio, utilizamos Log Ratio (HARDIE, 2014) para calcular la magnitud de la diferencia:

$$\text{Log Ratio} = \log_2 \frac{\text{frecuencia normalizada CEst}}{\text{frecuencia normalizada CRef}}$$

La métrica es fácil de interpretar: un valor de 0 indica que las frecuencias normalizadas son iguales, y un cambio de 1 en la puntuación indica que la diferencia entre las frecuencias se dobla. Así, por ejemplo, un valor de 3 significa que el ítem es  $2^3$  o 8 veces más frecuente en el CEst que en el CRef (al revés, un valor de -3 significa que el ítem es 8 veces más frecuente en el CRef que en el CEst).

Para determinar la significación estadística de las diferencias de frecuencia, nos basamos en el Bayesian Information Criterion (BIC), una medida estadística que WILSON (2013) aplica al cálculo del *keyness* a fin de permitir un acercamiento más sutil a los valores  $p$  (en concreto, es una forma de normalizar los valores  $p$  y de mejorar así su comparabilidad a través de diferentes comparaciones entre corpus de referencia y corpus de estudio). Si se usa para determinar el carácter clave de elementos léxicos, BIC equivale al valor de log-verosimilitud menos el logaritmo natural de la suma de los dos corpus:

$$\text{BIC} = \text{log-verosimilitud} - \ln(\text{tamaño del CEst} + \text{tamaño del CRef})$$

Los valores de BIC se deben interpretar en términos de « grado de evidencia » (WILSON, 2013) contra la hipótesis nula, es decir, contra la hipótesis de que la diferencia de frecuencia se debe al azar (véase la Tabla 3).

BIC	Grado de evidencia contra $H_0$
< 0	Ninguna evidencia para rechazar $H_0$
0 – 2	Evidencia insignificante contra $H_0$
2 – 6	Evidencia positiva contra $H_0$
6 – 10	Fuerte evidencia contra $H_0$
> 10	Muy fuerte evidencia contra $H_0$

Tabla 3.

Valores del Bayesian Information Criterion (BIC) y su correspondiente grado de evidencia contra la hipótesis nula

### 3.3. Metodología

Calculamos los valores de Log Ratio de los 77 « lemas sensoriales » seleccionados (Tabla 2) en el corpus de estudio frente a los 6 corpus de referencia (Tabla 1), obteniendo así una cuantificación de su carácter clave en el discurso turístico. Aplicamos los siguientes parámetros:

- 1) Ya que la particularidad lingüística que estudiamos está relacionada con el contenido (y no con, por ejemplo, construcciones gramaticales), solo consideramos las palabras de contenido en las calculaciones (véase la Tabla 1 para los totales correspondientes), dejando fuera las palabras funcionales como las preposiciones, artículos, modificadores posesivos y demostrativos, etcétera.
- 2) Para resolver el problema de frecuencias de 0 en el CRef (que resultan en divisiones por 0 en la fórmula de Log Ratio), aplicamos la técnica de «Laplace *smoothing*», que consiste en añadir 1 a todas las frecuencias en los corpus, y añadir el número de *types* al total de palabras. Si bien es cierto que esta transformación aumenta las frecuencias de forma desigual ( $100 + 1$  implica un aumento del 1%, mientras que  $1 + 1$  resulta en un aumento del 100%), Laplace *smoothing* produce las estimaciones más adecuadas para frecuencias de 0 (BRYSSBAERT y DIEPENDAELE, 2013), contrariamente a, por ejemplo, aproximarlos por un valor infinitesimal (usualmente  $1e-18$ ). Consideremos el ejemplo en la Tabla 4, con el corpus económico como CRef: en el caso de la aproximación infinitesimal, « crujido » presenta un carácter clave muchísimo más alto que « acariciar », mientras que esta discrepancia enorme no se evidencia en las frecuencias absolutas. Al aplicar la transformación Laplace, en cambio, los valores de Log Ratio reflejan más intuitivamente las magnitudes de la diferencia (y, por consiguiente, también su carácter clave).

Lema (CG)	Frecuencia en CEst	Frecuencia en CRef	Log Ratio (Laplace)	Log Ratio (aproximación infinitesimal)
acariciar (V)	117	3	5,33	5,74
crujido (S)	14	0	4,35	64,06

Tabla 4.

Ejemplo de la calculación de Log Ratio con Laplace *smoothing*

- 3) Por último, en los resultados solo incluimos los lemas cuyo valor de BIC es superior a 2 (véase la Tabla 3), eliminando así los casos donde no hay suficiente evidencia para rechazar la hipótesis nula.



### 3.4. Resultados

Presentamos los resultados del análisis del carácter clave en la Tabla 5. Comparado con el conjunto del CRef (que está compuesto de 5 subcorpus de tipos de textos distintos), las descripciones sensoriales están alrededor de 3 veces más presentes en el discurso turístico de lo que se podía esperar. No obstante, al aplicar la metodología a los subcorpus individuales, los promedios muestran que existen diferencias considerables entre los tipos de textos: la dimensión sensorial es más clave para el discurso turístico en comparación con las noticias sobre derechos humanos (aproximadamente 24 veces más frecuente), economía (alrededor de 12 veces más frecuente), historia (alrededor de 3 veces más frecuente) y sanidad (más de 8 veces más frecuente), pero esta tendencia no se confirma en la literatura juvenil, donde la puntuación media de Log Ratio de -0,26 implica que en este tipo de textos se hace un uso más frecuente de las descripciones sensoriales que en el lenguaje turístico.

Valor	CRef	Subcorpus				
		Derechos humanos	Economía	Historia	Literatura juvenil	Sanidad
Número de lemas con una diferencia de frecuencia significativa ( $BIC \geq 2$ )	46	29	60	47	53	52
Log Ratio (promedio)	1,47	4,49	3,45	1,4	-0,26	3,14

Tabla 5.

Resultados completos del análisis del carácter clave (frecuencias absolutas)

Además de plantearnos la pregunta de lo que puede significar el concepto de « corpus de referencia », esta última observación también nos lleva a una limitación inherente de la lingüística de corpus, que es la influencia que puede ejercer la composición de los corpus en los resultados/valores finales. Parte de esta influencia está relacionada con la « dispersión » de las instancias de un lema en los subcorpus, sobre todo si estos son de tamaño desigual: de hecho, es posible que una frecuencia de ocurrencia alta de un lema se deba a una frecuencia elevada en un subcorpus de tamaño pequeño, implicando que esa frecuencia absoluta alta en realidad no representa la dispersión del lema en el corpus entero. Una serie de subcorpus de tamaño igual resolvería este problema, pero en la práctica entran en juego tantos parámetros (tipo de texto, período de tiempo, variantes geográficas, etcétera) que la compilación de un corpus de referencia completamente equilibrado se vuelve casi imposible.

Para mitigar el efecto de la dispersión, se deben, pues, convertir las frecuencias absolutas en « frecuencias ajustadas », que reflejan más fielmente cómo están repartidas las instancias de un lema en el corpus. La métrica que utilizamos para este propósito es  $DP_{norm}$  (GRIES, 2008; LIJFFIJT y GRIES, 2012), una medida sencilla que evita muchos de los problemas que presentan las medidas de dispersión tradicionales (véase GRIES [2008] para una revisión extensa).  $DP_{norm}$  se calcula de la siguiente manera (véase la Tabla 6 para el ejemplo del sustantivo « aroma »):

- 1) Representar las  $n$  partes del corpus como porcentajes esperados, que corresponden a las proporciones relativas con respecto al tamaño total del corpus.
- 2) Representar las frecuencias  $v_{1-n}$  con las cuales  $a$  ocurre en las  $n$  partes del corpus como porcentajes observados, que corresponden a las proporciones relativas con respecto a la frecuencia total de  $a$ .

- 3) Computar, en pares, todas las  $n$  diferencias absolutas de los porcentajes esperados y observados, sumarlas y dividir el resultado por dos.
- 4) Normalizar este resultado según la siguiente fórmula, donde DP equivale al valor generado en el paso 3), y  $\min(s)$  equivale a la proporción relativa de la parte del corpus más pequeña:

$$DP_{norm} = \frac{DP}{1 - \min(s)}$$

Parte	Frecuencia absoluta	Porcentaje esperado	Porcentaje observado	Diferencia absoluta	DP <sub>norm</sub>
Derechos humanos	0	0,009	0	0,005	
Economía	19	0,191	0,034	0,079	
Historia	198	0,488	0,35	0,069	
Literatura juvenil	332	0,145	0,588	0,221	
Sanidad	16	0,166	0,028	0,069	
	565	1	1	0,442 (= DP)	$\frac{0,442}{1 - 0,009} = 0,446$

Tabla 6.  
Ejemplo de la calculación de DP<sub>norm</sub> («aroma»)

El resultado final siempre representa un número entre 0 y 1, con valores cercanos a 0 indicando que  $a$  está repartido por las  $n$  partes del corpus como cabría esperar dado el tamaño de las  $n$  partes, y con valores cercanos a 1 indicando que  $a$  está repartido por las  $n$  partes del corpus exactamente de la manera opuesta de lo que cabría esperar dado el tamaño de las  $n$  partes. Por último, para llegar a las frecuencias ajustadas solo hace falta multiplicar las frecuencias absolutas por  $(1 - DP_{norm})$ , lo cual lleva al siguiente resultado para el ejemplo de «aroma»:

$$\text{frecuencia ajustada}_{\text{aroma}} = \text{frecuencia absoluta}_{\text{aroma}} * (1 - DP_{norm})_{\text{aroma}} = 565 * 0,554 = 312,79$$

La reducción en la frecuencia se debe principalmente al ajuste de la influencia del subcorpus de literatura juvenil, donde *aroma* ocurre mucho más de lo que cabría esperar (un porcentaje observado de 0,588 frente a un porcentaje esperado de solo 0,145).

Finalmente, al volver a calcular los valores de Log Ratio con las frecuencias ajustadas, llegamos a los resultados presentados en la Tabla 7, que corroboran el carácter clave de los cinco sentidos en el lenguaje turístico. Aunque no aumenta el número de lemas clave, el incremento de 0,19 en el promedio sí parece indicar que la dimensión sensorial es aún más clave de lo que sugería el análisis basado en las frecuencias absolutas. Resumiendo, estos resultados destacan la importancia de poder subdividir el CRef en varias partes, en lugar de tomar un solo corpus extenso como único punto de referencia.

Valor	CRef (frecuencias absolutas)	CRef (frecuencias ajustadas)
Número de lemas con una diferencia de frecuencia significativa ( $BIC \geq 2$ )	46	45
Log Ratio (promedio)	1,47	1,66

Tabla 7.

Resumen de los resultados del análisis del carácter clave (frecuencias absolutas versus ajustadas)

## 4. EL ANÁLISIS DE CORPUS AUTOMATIZADO DE DATOS DESAMBIGUADOS

### 4.1. Planteamiento del problema

De lo anterior se desprende que una cuantificación que tiene en cuenta la dispersión de los lexemas en el CRef permite cuantificar con mayor precisión el carácter clave de la particularidad discursiva que representan. Sin embargo, el método aún conlleva una limitación severa, pues no va más allá de la frecuencia del lema, sin distinguir entre los diferentes significados de los lemas polisémicos. Así, por ejemplo, « esencia » tiene un significado no sensorial (« fondo »), y un significado sensorial (« extracto aromático »), pero las calculaciones se realizan en base a la suma de las instancias.

Para comprobar en qué medida la polisemia afecta los resultados del análisis del carácter clave, primero dividimos la selección de lemas en dos grupos, presentados en la Tabla 8. Para la distinción de significados, nos basamos en el diccionario Clave ([clave.smdiccionarios.com](http://clave.smdiccionarios.com)). Ilustramos los cinco tipos de significaciones que se distinguen (subrayados en la Tabla 8) mediante los significados individuales de « acariciar » y « esencia », pero cabe enfatizar que, en su conjunto, ambos lemas pertenecen al grupo « mixto » (ya que tienen tanto significados sensoriales como no sensoriales).

Grupo	Detalles	Número de lemas
Sensorial	Los lemas que tienen únicamente significados sensoriales, que pueden ser <u>referencias explícitas a una acción sensorial</u> (por ejemplo «acariciar» como « hacer caricias, rozar con la mano »), pero también <u>sensaciones u objetos que se pueden percibir a través de uno de los cinco sentidos</u> (por ejemplo « esencia » como « extracto aromático »).	30
Mixto	Los lemas que tienen por lo menos un significado no sensorial, es decir, un <u>significado sensorial que se usa de forma metafórica</u> (por ejemplo « acariciar » como « ambicionar ») o <u>personificada</u> (por ejemplo «acariciar» como está usado en « las olas acarician la orilla »), o un <u>significado que no presenta ninguna relación con la dimensión sensorial</u> (por ejemplo « esencia » como « fondo»).	47

Tabla 8.

Detalles de la división de los lemas seleccionados en un grupo sensorial y un grupo mixto

A continuación, comparamos los valores de Log Ratio de los lemas « mixtos » (MI) con los de los lemas unívocamente sensoriales (SE) en la Tabla 9. Suponiendo que los significados metafóricos, personificados y no sensoriales puedan resultar en valores más bajos para los lemas mixtos, nuestra expectativa es que los ítems sensoriales producirán valores de Log Ratio más altos. Si se confirma esta hipótesis, es un primer indicio de que la polisemia influye en los valores del carácter clave, y que se necesita una operación de desambiguación para, en nuestro caso, poder excluir determinados significados de las calculaciones.

Comprobamos que este es efectivamente el caso: tanto para el CRef en su conjunto como para los subcorpus individuales, los lemas sensoriales presentan valores de Log Ratio considerablemente más elevados (promedio 3) que los lemas mixtos (promedio 0,99). Por consiguiente, se deben interpretar los resultados de los lemas mixtos con mucha cautela, porque la cuantificación basada en las frecuencias de los lemas no permite conocer el peso de cada significado en los valores finales. A fin de superar esta limitación, la metodología necesita de un componente que entre en la semántica, lo cual exploraremos en el apartado siguiente.

Valor	Subcorpus											
	CRef		Derechos humanos		Economía		Historia		Literatura juvenil		Sanidad	
	SE	MI	SE	MI	SE	MI	SE	MI	SE	MI	SE	MI
Número de lemas estadísticamente significativos ( $BIC \geq 2$ )	15	30	9	20	21	39	16	31	17	36	19	33
Log Ratio (promedio)	3	0,99	5,6	3,98	4,67	2,79	2,45	0,85	0,24	-0,5	4,31	2,46

Tabla 9.

Resultados completos del análisis del carácter clave (frecuencias ajustadas): lemas sensoriales versus mixtos

## 4.2. Desambiguación del significado de las palabras

En los últimos años, las herramientas y los modelos basados en el Procesamiento del Lenguaje Natural (NLP) se han vuelto cada vez más accesibles para los profesionales de la lengua. En este estudio, aprovechamos las oportunidades que ofrece este enfoque de NLP para llevar a cabo la tarea de la desambiguación del significado de las palabras (*word sense disambiguation* en inglés, WSD por sus siglas), y adaptar la metodología subyacente a los requisitos específicos de nuestro estudio de caso. La tarea de WSD se puede concebir como una tarea de clasificación, con los significados de los ítems léxicos como las clases, y un algoritmo entrenado para asignar cada instancia de los ítems léxicos a una de esas clases. Cabe destacar que el *set* de clases es diferente para cada ítem léxico, por lo cual en realidad WSD comprende  $n$  tareas de clasificación distintas, donde  $n$  es el tamaño del léxico (NAVIGLI, 2009).

El primer paso en desarrollar una metodología de desambiguación semántica consiste en definir los significados que se quieren distinguir en un « inventario de significados » (*sense inventory*; apartado 4.2.1). Luego, se necesita un algoritmo que clasifique instancias de palabras ambiguas según este inventario: en este estudio desarrollamos un algoritmo clasificador basado en el modelo de representación de lenguaje muy reciente e innovador de BERT (apartado 4.2.2). Concretamente, exploramos el desarrollo de una metodología en la cual los significados de lemas ambiguos están representados por frases prototípicas que expresan el significado designado. En su forma más sencilla, esta metodología es de carácter

enteramente « supervisado »: el sistema se basa, pues, únicamente en los datos anotados proporcionados por nosotros (es decir, las frases de ejemplo que sirven como punto de referencia) para adivinar el significado de instancias ambiguas. Sin embargo, las frases prototípicas también se pueden integrar en un enfoque semi-supervisado, donde sirven como « frases de semilla » (*seed sentences*) para añadir de forma automática más frases de ejemplo para cada significado, gracias a lo cual el sistema podrá basarse en un número más elevado de datos anotados para realizar las predicciones.

#### 4.2.1. Inventario de significados

Describimos los lemas « mixtos » en un inventario de significados propio<sup>2</sup>, orientado hacia las particularidades de nuestro estudio, es decir, la identificación de « significados sensoriales ». Para las distinciones de significados, nos basamos principalmente en la información ofrecida en el diccionario Clave: este diccionario ofrece distinciones semánticas muy sutiles, que usualmente van acompañadas de una frase de ejemplo. Para cada lema, convertimos esta información en una « ficha semántica », distinguiendo entre diferentes « significados principales » y vinculándolos con uno de los tipos de significados descritos en la Tabla 8.

#### 4.2.2. Algoritmo clasificador

Para el desarrollo de un algoritmo clasificador que asigne significados a frases nuevas, utilizamos las frases de ejemplo incluidas en el inventario como representaciones de los diferentes significados, después de lo cual calculamos la similitud que guardan frases nuevas con cada una de estas representaciones. Para llevar a cabo el cálculo de similitud con las frases de ejemplo, utilizamos el modelo de representación de lenguaje Bidirectional Encoder Representations from Transformers (BERT por sus siglas; DEVLIN *et al.*, 2019). En este estudio, usamos el modelo preentrenado BERT-Base Multilingual Cased, que se entrenó en contenido Wikipedia en 104 diferentes idiomas.

En términos sencillos, este modelo convierte el « texto natural » introducido (que puede ser una frase, un párrafo, un par de pregunta-respuesta hasta un documento entero) en representaciones vectoriales (que también se denominan *word embeddings*), lo cual permite la realización de calculaciones matemáticas con el texto. Los vectores se pueden integrar asimismo en modelos de aprendizaje automático, por lo cual modelos como BERT pueden servir en numerosas tareas de NLP, como pueden ser la detección de sentimientos, la clasificación de documentos o la traducción automática. Sin embargo, a pesar de las posibilidades que ofrecen, estas aplicaciones aún no suelen formar parte de la caja de herramientas de la lingüística de corpus.

La ventaja principal que ofrece BERT para la tarea de la desambiguación semántica es que produce representaciones vectoriales que tienen en cuenta no solo el perfil propio del *token*, sino también el perfil de la información contextual. Esto es, mientras que modelos anteriores como word2vec (MIKOLOV *et al.*, 2013) asignaban el mismo valor vectorial a cada instancia de un *token* (en las frases recogidas en la Tabla 10, « palpa » tendría cuatro veces la misma representación vectorial), los vectores generados mediante BERT producen cuatro vectores diferentes de « palpa ». Evidentemente, la información contextual debería contribuir a la desambiguación de los ítems léxicos polisémicos.

En concreto, utilizaremos los vectores de BERT para el cálculo de la similitud coseno, que determina la similitud entre dos vectores dando como resultado un valor entre 0 (ninguna similitud) y 1 (similitud completa). Para las frases de la Tabla 10, significa que podemos clasificar las frases a la izquierda en base a la semejanza que guardan con las dos clases de significados (que representamos, pues, como una frase de ejemplo prototípica). Los valores

---

<sup>2</sup> Para el inventario completo, véase [github.com/JasperD-UGent/sense-inventory-five-senses](https://github.com/JasperD-UGent/sense-inventory-five-senses).

obtenidos indican que BERT efectivamente asigna el significado correcto a ambas frases. En la Tabla 11 y 12, se incluyen dos ejemplos más de la aplicación de BERT, más en concreto para el sustantivo « panorama » y el verbo « saborear ». Destacan claramente el potencial que brinda el modelo de representación del lenguaje para contribuir a la compleja tarea de la desambiguación semántica.

Clases de significados Frases por clasificar	Clase 1 « tocar con las manos » El médico <u>palpa</u> el vientre de la embarazada.	Clase 2 « experimentar » En el ambiente se <u>palpa</u> un gran nerviosismo.
Se <u>palpa</u> la frente para comprobar si tiene un agujero.	0,85	0,79
En Barcelona, mientras tanto, se <u>palpa</u> una fuerte atmósfera de tensión.	0,64	0,83

Tabla 10.

Ejemplo de la calculación de similitud coseno con vectores de BERT («palpar»; formas de palabra iguales)

Clases de significados Frases por clasificar	Clase 1 « degustar » Para <u>saborear</u> la comida hay que comer despacio.	Clase 2 « apreciar, experimentar » <u>Saboreas</u> el triunfo por anticipado.
Arqueé las cejas y <u>saboreé</u> el sándwich mixto.	0,68	0,47
Se <u>saboreaba</u> en el clima posmoderno esta muerte de la modernidad.	0,51	0,52

Tabla 11.

Ejemplo de la calculación de similitud coseno con vectores de BERT (« saborear »; formas de palabra diferentes)

Clases de significados Frases por clasificar	Clase 1 « paisaje, vista » Desde esta montaña se divisa un hermoso <u>panorama</u> .	Clase 2 « situación » En la conferencia se analizó el <u>panorama</u> actual de la literatura española.
Además, el <u>panorama</u> natural que la rodea es espectacular.	0,79	0,56
En esa carta, entre otras cosas, le narra lo que fue la aparición	0,48	0,71

de Heidegger en el <u>panorama</u> filosófico de su época.
---

Tabla 12.

Ejemplo de la calculación de similitud coseno con vectores de BERT («panorama»)

### 4.3. Metodología

Primero, realizamos para cada lema ambiguo una búsqueda de concordancia en los corpus de SCAP, reuniendo todas las frases que contienen el ítem y dividiéndolas después en un *set* de prueba, que sirve para evaluar el desempeño de nuestro sistema de WSD, y un *set* que utilizaremos para el enfoque semi-supervisado. Como ya se ha mencionado en el apartado 4.2, en un sistema semi-supervisado se utilizan las frases de ejemplo originales como frases de semilla a fin de añadir de forma automática más frases de ejemplo a la representación de cada significado. En la práctica, significa que el algoritmo selecciona de ese *set* de « frases nuevas » los mejores candidatos para cada significado y las considera como frases anotadas adicionales. Para determinar qué frases nuevas son los mejores candidatos, nos basamos en la similitud coseno que presentan con las frases de ejemplo originales, y en la diferencia con el valor de similitud coseno segundo más alto.

Para la evaluación de la metodología, calculamos, tal y como está descrito en el apartado 4.2.2, la similitud coseno entre (la representación vectorial de) la instancia ambigua en las frases del *set* de prueba y cada una de las representaciones de los significados en las frases de ejemplo. El significado asignado por el sistema corresponde al significado con el valor de similitud coseno más alto. En el enfoque enteramente supervisado, el algoritmo se basa únicamente en las frases de ejemplo originales como representación de los significados, mientras que en el enfoque semi-supervisado las frases de ejemplo incluyen, además de las frases originales, también las frases nuevas añadidas de forma automática (25 como máximo).

### 4.4. Resultados

En la Tabla 13 presentamos los resultados de nuestra metodología de WSD (para « gustillo » y « sobar » no había suficientes datos para construir un *set* de prueba), ordenados por su exactitud en el enfoque supervisado. Las dos últimas columnas permiten comparar estos resultados con los porcentajes para el enfoque semi-supervisado y para el significado más frecuente (MFS por sus siglas en inglés), un *baseline* sencillo pero ambicioso que se utiliza frecuentemente en el dominio del NLP para la evaluación de sistemas de WSD. En general, comprobamos que, con un grado de corrección del 66,6%, la metodología funciona razonablemente bien; en el enfoque semi-supervisado este porcentaje incluso se eleva al 71%. Estos resultados se aproximan al *baseline* del MFS, aunque no lo superan. Además, aún se puede mejorar la consistencia del sistema, ya que también en el caso semi-supervisado todavía hay unos diez lemas que no consiguen una exactitud del 50%.

Sin embargo, al considerar en detalle los resultados individuales por lema sí se destaca claramente el potencial que brinda la metodología: en el caso de « palpar », « panorama », « contemplar », « horizonte » y « saborear », por ejemplo, nuestro sistema basado en frases de ejemplo alcanza, con una sola frase de ejemplo por significado como *input*, un grado de corrección que oscila entre el 88,7% y el 97,2% en el enfoque semi-supervisado, correspondiendo a aumentos de entre 27,3 hasta 36,1 puntos frente a la frecuencia del significado más común.

Lema (CG)	Número de significados	Número de frases en set de prueba	Supervisado	Semi-supervisado	MFS
gustar (V)	2	99	100,0%	100,0%	100,0%
palpar (V)	2	36	94,4%	97,2%	61,1%
ruido (S)	2	95	93,7%	85,3%	96,8%
oír (V)	2	97	92,8%	83,5%	99,0%
panorama (S)	2	88	90,9%	94,3%	67,0%
mirar (V)	3	96	89,6%	79,2%	92,7%
oído (S)	2	94	89,4%	91,5%	89,4%
escuchar (V)	2	91	89,0%	73,6%	92,3%
contemplar (V)	2	96	84,4%	92,7%	62,5%
horizonte (S)	2	95	83,2%	92,6%	60,0%
vista (S)	4	88	83,0%	79,5%	46,6%
estallido (S)	2	70	82,9%	80,0%	81,4%
sentir (V)	3	96	80,2%	77,1%	78,1%
saborear (V)	2	53	75,5%	88,7%	54,7%
curiosear (V)	2	16	75,0%	56,2%	93,8%
manosear (V)	2	4	75,0%	75,0%	75,0%
tacto (S)	2	44	75,0%	75,0%	77,3%
tiento (S)	2	4	75,0%	100,0%	100,0%
ver (V)	4	97	74,2%	69,1%	68,0%
tantear (V)	2	30	70,0%	80,0%	66,7%
paladear (V)	2	13	69,2%	69,2%	76,9%
gusto (S)	4	97	69,1%	68,0%	56,7%
olfatear (V)	2	6	66,7%	66,7%	100,0%
olfato (S)	2	18	66,7%	88,9%	55,6%
probar (V)	3	88	64,8%	72,7%	39,8%
esencia (S)	2	98	64,3%	74,5%	93,9%
perspectiva (S)	3	95	64,2%	76,8%	48,4%
roce (S)	3	33	63,6%	69,7%	60,6%
observar (V)	3	93	53,8%	45,2%	81,7%
toque (S)	6	89	51,7%	64,0%	59,6%
olisquear (V)	2	4	50,0%	75,0%	75,0%
percibir (V)	3	87	49,4%	75,9%	57,5%
distinguir (V)	4	96	43,8%	43,8%	40,6%
acariciar (V)	3	97	43,3%	74,2%	89,7%
sabor (S)	2	94	42,6%	63,8%	71,3%
tentar (V)	3	30	40,3%	43,3%	83,3%
husmear (V)	2	10	40,0%	50,0%	60,0%
audición (S)	3	9	33,3%	77,8%	44,4%
tufo (S)	3	6	33,3%	16,7%	33,3%
oler (V)	3	90	31,1%	45,6%	58,9%
peste (S)	4	49	28,6%	40,8%	81,6%
cuadro (S)	7	82	24,4%	28,0%	64,6%
tocar (V)	8	90	24,4%	33,3%	38,9%
catar (V)	2	14	21,4%	28,6%	92,9%
paladar (S)	3	32	15,6%	25,0%	84,4%



2 809

66,6%

71%

71%

Tabla 13.

Resultados completos de desambiguación semántica automática (significados originales)

Ya que este estudio se centra específicamente en la dimensión sensorial, también hemos llevado a cabo un experimento en el cual solo distinguimos dos clases de significados: una clase que incluye todas las significaciones relacionadas explícitamente a los cinco sentidos, y otra clase en la cual se agrupan todos los otros significados, sean metafóricos, personificados o no sensoriales. En el caso de « gusto », por ejemplo, se juntan las significaciones « percepción de sabores » y « sabor en la boca » bajo una « clase sensorial », mientras que las significaciones « placer, voluntad » y « estilo » junto forman la segunda clase. Presentamos los resultados de esta nueva distinción de significados, que por supuesto solo afecta a los lemas con más de dos significados, en la Tabla 14 abajo. Comprobamos que el porcentaje del enfoque supervisado sube del 66,6% al 72,9%, y que la exactitud del enfoque semi-supervisado alcanza el 80% (frente al 71% antes). Además, es importante destacar que este último resultado implica que ahora sí se supera el *baseline* del significado más frecuente.

Lema (CG)	Supervisado	Semi-supervisado	MFS
gustar (V)	100,0%	100,0%	100,0%
palpar (V)	94,4%	97,2%	61,1%
ruido (S)	93,7%	85,3%	96,8%
gusto (S)	92,8%	93,8%	83,5%
oír (V)	92,8%	83,5%	99,0%
panorama (S)	90,9%	94,3%	67,0%
vista (S)	89,8%	94,3%	53,4%
mirar (V)	89,6%	92,7%	92,7%
oído (S)	89,4%	91,5%	89,4%
escuchar (V)	89,0%	73,6%	92,3%
sentir (V)	85,4%	78,1%	82,3%
contemplar (V)	84,4%	92,7%	62,5%
horizonte (S)	83,2%	92,6%	60,0%
estallido (S)	82,9%	80,0%	81,4%
probar (V)	79,5%	89,8%	71,6%
perspectiva (S)	78,9%	84,2%	78,9%
audición (S)	77,8%	100,0%	77,8%
oler (V)	76,7%	72,2%	85,6%
roce (S)	75,8%	87,9%	60,6%
saborear (V)	75,5%	88,7%	54,7%
curiosear (V)	75,0%	56,2%	93,8%
manosear (V)	75,0%	75,0%	75,0%
tacto (S)	75,0%	75,0%	77,3%
tiento (S)	75,0%	100,0%	100,0%
tentar (V)	73,3%	53,3%	100,0%
toque (S)	73,0%	84,3%	79,8%
tantear (V)	70,0%	80,0%	66,7%
tocar (V)	70,0%	72,2%	70,0%
paladear (V)	69,2%	69,2%	76,9%
olfatear (V)	66,7%	66,7%	100,0%

olfato (S)	66,7%	88,9%	55,6%
esencia (S)	64,3%	74,5%	93,9%
distinguir (V)	59,4%	59,4%	59,4%
observar (V)	58,1%	90,3%	81,7%
percibir (V)	50,6%	78,2%	57,5%
olisquear (V)	50,0%	75,0%	75,0%
ver (V)	49,5%	58,8%	68,0%
sabor (S)	42,6%	63,8%	71,3%
husmear (V)	40,0%	50,0%	60,0%
peste (S)	38,8%	44,9%	89,8%
cuadro (S)	37,8%	82,9%	64,6%
tufo (S)	33,3%	50,0%	66,7%
acariciar (V)	30,9%	63,9%	89,7%
catar (V)	21,4%	28,6%	92,9%
paladar (S)	15,6%	31,2%	84,4%
	72,9%	80%	77,9%

Tabla 14.

Resultados completos de desambiguación semántica automática (significados sensoriales vs. otros)

Por último, la Tabla 15 revela el valor añadido de incluir un componente de desambiguación semántica en la cuantificación del carácter clave mediante la metodología elaborada en la sección 3: la recalculación de los valores de Log Ratio de « contemplar » y « horizonte », para los cuales nuestro sistema de WSD alcanzó altos grados de corrección (> 92%), indica que para estos lemas la dimensión sensorial es casi dos veces más clave de lo que sugería el análisis original (un aumento de 0,84 para « contemplar » y 0,92 para « horizonte »). Es importante destacar que, aunque el desempeño general del sistema es más que satisfactorio, el grado de corrección bajo para algunos lemas nos ha llevado a la decisión de no recalculer el carácter clave de la lista de lemas entera, sino de limitarnos a ilustrarlo mediante dos ejemplos concretos de cuyos resultados estamos seguros que son fiables.

Valor	contemplar (1+2)	contemplar (1)	horizonte (1+2)	horizonte (1)
Frecuencia absoluta CEst	1973	1713	657	561
Frecuencia ajustada CEst	1973	1713	657	561
Frecuencia absoluta CRef	5898	3664	1701	951
Frecuencia ajustada CRef	4967,69	2401,5	1483,13	667,59
Log Ratio	1,07	1,91	1,23	2,15
BIC	671,41	1524	273,83	584

Tabla 15.

Recalculación del valor de Log Ratio después de la desambiguación semántica automática para « contemplar » (1: « fijar la vista »; 2: « considerar ») y « horizonte » (1: « línea límite de la superficie terrestre »; 2: « conjunto de perspectivas »)

## 5. DISCUSIÓN

En lo que precede hemos diseñado una metodología que permite estudiar a gran escala fenómenos lingüísticos en lenguas de especialidad, a fin de complementar los datos de investigación cualitativos con datos empíricos y cuantitativos. En el capítulo 3, hemos explicado en detalle la aplicación de un análisis del carácter clave basado en frecuencias de corpus, que genera valores numéricos fáciles de interpretar. Los resultados muestran que el análisis en su forma básica presenta la limitación de no tener en cuenta la dispersión de los lemas en los corpus, y que al basar las calculaciones en las frecuencias ajustadas se puede llegar a valores de carácter clave más informativos.

No obstante, también esta calculación adaptada es susceptible de mejoras, ya que, sean ajustadas o no, las frecuencias utilizadas siguen estando basadas en la mera suma de las ocurrencias del lema en los corpus, sin distinguir entre los diferentes significados de lemas polisémicos. A fin de superar esta limitación, en el capítulo 4 hemos explorado la incorporación de un componente de desambiguación semántica automática. Los grados de corrección obtenidos destacan el potencial que brinda el sistema de desambiguación automática, pero al mismo tiempo revelan que los resultados son todavía relativamente dispares, y que, para implementar el sistema en futuros proyectos de codificación de corpus, se debería aumentar su consistencia. Se trata de un problema muy específico que requiere más investigación, por ejemplo para desarrollar un sistema de alerta que avisa al investigador de posibles problemas en la codificación automática.

Por último, cabe destacar que la metodología tal y como está diseñada ahora asume que es posible captar tipos de discursos (como por ejemplo « el lenguaje turístico ») en conjuntos de textos cerrados, y que se puede representar el lenguaje general mediante un gran corpus de referencia. En futuros estudios, queremos ahondar en este acercamiento estático de corpus, y estudiar si una conceptualización más flexible y dinámica de las características de corpus de estudio y corpus de referencia podría beneficiar a la metodología y, de esta manera, mitigar aún más el efecto que pueden tener la composición y el tamaño de los corpus utilizados.

## 6. CONCLUSIÓN

Hemos presentado una discusión pormenorizada de varios instrumentos metodológicos para avanzar en el cómputo del carácter clave (*keyness*) de ítems léxicos, que es una técnica común en el análisis de corpus, pero que, a nuestro parecer, puede perfeccionarse al hacer uso de las últimas evoluciones en el análisis estadístico y en el campo del procesamiento automatizado de la lengua. Al aplicar nuestra metodología a las referencias textuales a los cinco sentidos, una técnica retórica frecuente en el discurso turístico, hemos corroborado la importancia de este fenómeno desde una perspectiva cuantitativa, ya que los resultados del análisis muestran que la dimensión sensorial es más de tres veces más clave (valor de Log Ratio de 1,66) para el lenguaje turístico de lo que se podía esperar en general.

Sin embargo, el aspecto más innovador de este trabajo está en la introducción de un componente de desambiguación semántica automática en la metodología. Hemos explorado el desarrollo de un sistema de WSD basado en frases de ejemplo, que, con unas pocas frases prototípicas como *input*, alcanza un grado de corrección que ronda el 70%. Al ajustar la distinción de significados a la medida de nuestro estudio de caso (es decir, los significados sensoriales frente a los otros significados), la exactitud de la metodología incluso se eleva al 80%. El gran valor añadido de esta operación de desambiguación se ha demostrado mediante la recalculación de los valores Log Ratio de los lemas « contemplar » y « horizonte » (para los cuales el sistema de WSD alcanzó un grado de corrección superior al 92%): en realidad, el carácter clave de su significación sensorial era casi dos veces más alto de lo que indicaba el

análisis original sin desambiguación semántica. No obstante, antes de poder integrar el componente de desambiguación en futuros proyectos se tendrá que estudiar más en detalle el problema específico de las discrepancias entre los resultados por lema.

## 7. AGRADECIMIENTOS

Para la elaboración del inventario de significados, nos hemos basado en el Diccionario Clave, a cuyos contenidos tenemos acceso gracias a una colaboración de investigación con la Fundación Santa María (SM).

## 8. BIBLIOGRAFÍA

AGAPITO, D., MENDES, J. & VALLE, P. 2013. « Exploring the conceptualization of the sensory dimension of tourist experiences ». *Journal of Destination Marketing and Management*, 2/2: 62-73.

BRYLSBAERT, M. & DIEPENDAELE, K. 2013. « Dealing with zero word frequencies: A review of the existing rules of thumb and a suggestion for an evidence-based choice ». *Behavior Research Methods*, 45/2: 422-430.

DANN, G. M. S. 1996. *The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective*. Wallingford: CAB International, 298.

DEVLIN, J., CHANG, M. W., LEE, K. & TOUTANOVA, K. 2019. « BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding ». *NAACL HLT 2019 - 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies - Proceedings of the Conference*, 1(Mlm): 4171-4186.

DURÁN-MUÑOZ, I. 2019. « Adjectives and their keyness: A corpus-based analysis of tourism discourse in English ». *Corpora*, 14/3: 351-378.

GABRIELATOS, C. 2018. « Keyness Analysis: nature, metrics and techniques ». In TAYLOR, C. & MARCHI, A. (dirs.). *Corpus Approaches to Discourse: A Critical Review*. Oxford: Routledge, 224-258.

GABRIELATOS, C. & MARCHI, A. 2011. « Keyness Matching metrics to definitions ». *Corpus Linguistics in the South* <<https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/51449/>> (consultado el 24/03/2021).

GOETHALS, P. 2018. « Customizing vocabulary learning for advanced learners of Spanish ». In READ, T., SEDANO CUEVAS, B. & MONTANER-VILLALBA, S. (dirs.). *Technological innovation for specialized linguistic domains: languages for digital lives and cultures, proceedings of TISLID'18*. Mauritius: Éditions Universitaires Européennes, 229-240.

GOETHALS, P. & SEGERS, L. 2016. « El uso de los adjetivos en los folletos de turespaña y en la guía de viajes 2.0 minube: un análisis de corpus ». In LÓPEZ SANTIAGO, M. & GIMÉNEZ FOLQUÉ (dirs.). *El léxico del discurso turístico 2.0*. Valencia: Universitat de València, 117-152.

GRIES, S. T. 2008. « Dispersions and adjusted frequencies in corpora ». *International Journal of Corpus Linguistics*, 13/4: 403-437.

GRIES, S. T. 2010. « Useful statistics for corpus linguistics ». In SÁNCHEZ PÉREZ, A. & ALMELA SÁNCHEZ, M. (dirs.). *A Mosaic of Corpus Linguistics: Selected Approaches*. Frankfurt: Peter Lang, 269-291.

- HARDIE, A. 2014. « Log Ratio - an informal introduction ». <<http://cass.lancs.ac.uk/log-ratio-an-informal-introduction/>> (consultado el 25/11/2020).
- HOLBROOK, M. B. & HIRSCHMAN, E. C. 1982. « The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fun ». *Journal of Consumer Research*, 8/2: 132-140.
- JACOBS, T. & TSCHÖTSCHHEL, R. 2019. « Topic models meet discourse analysis: a quantitative tool for a qualitative approach ». *International Journal of Social Research Methodology*, 22/5: 469-485.
- JAWORSKA, S. 2017. « Metaphors We Travel by: A Corpus-Assisted Study of Metaphors in Promotional Tourism Discourse ». *Metaphor and Symbol*, 32/3: 161-177.
- KIM, J. & FESENMAIER, D. R. 2017. « Measuring Human Senses and the Touristic Experience: Methods and Applications ». In XIANG, Z. & FESENMAIER, D. R. (dirs.). *Analytics in Smart Tourism Design*. Springer, 47-63.
- KRISHNA, A. 2012. « An integrative review of sensory marketing: Engaging the senses to affect perception, judgment and behaviour ». *Journal of Consumer Psychology*, 22/3: 332-351.
- LIJFFIJT, J. & GRIES, S. T. 2012. « Review of ((2008)): International Journal of Corpus Linguistics ». *International Journal of Corpus Linguistics*, 17/1: 147-149.
- MADRID SECRETO. 2020. « 'Dining in the Dark': una cena navideña a oscuras para poner a prueba tus sentidos ». <<https://madridsecreto.co/dining-in-the-dark-madrid/>> (consultado el 07/12/2020).
- MANCA, E. 2008. « From phraseology to culture ». *International Journal of Corpus Linguistics*, 13/3: 368-385.
- MEACCI, L. & LIBERATORE, G. 2018. « A senses-based model for experiential tourism ». *Tourism & Management Studies*, 14/4: 7-14.
- MIKOLOV, T., CHEN, K., CORRADO, G. & DEAN, J. 2013. « Efficient estimation of word representations in vector space ». *1st International Conference on Learning Representations, ICLR 2013 - Workshop Track Proceedings*: 1-12.
- MINISTERIO DE TURISMO DE ECUADOR. 2020. « El Parque Nacional Cajas y su magia natural ». <<https://www.turismo.gob.ec/el-parque-nacional-cajas-y-su-magia-natural/%0D>> (consultado el 07/12/2020).
- NAVIGLI, R. 2009. « Word sense disambiguation: A survey ». *ACM Computing Surveys*, 41/2.
- SALIM, M. A. B., IBRAHIM, N. A. B. & HASSAN, H. 2012. « Language for Tourism: A Review of Literature ». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66: 136-143.
- STUBBS, M. 1997. « Whorf's children: Critical comments on critical discourse analysis (CDA) ». *British Studies in Applied Linguistics*, 12: 100-116.
- VISITFINLAND.COM. 2020. « 21 razones para enamorarse de Finlandia ». <<https://www.visitfinland.com/es/articulo/grandes-cosas-sobre-finlandia/>> (consultado el 07/12/2020).
- WILSON, A. (2013). « Embracing Bayes factors for key item analysis in corpus linguistics ». In BIESWANGER, M. & KOLL-STOBBE, A. (dirs.). *New Approaches to the Study of Linguistic Variability*. Peter Lang, 3-11.

**Isabella GALLARDO MOREIRA: « El agradecimiento en e-mails empresariales: un análisis sociopragmático entre el español peninsular y el portugués de Brasil »**

Universidad de Valencia  
isamgallardo@gmail.com  
igamo2@alumni.uv.es

**Resumen:**

El uso de los sistemas de comunicación de la era digital es cada vez más democrático. Ello favorece la creación de nuevos géneros discursivos y formas híbridas con elementos de oralidad y escritura. Asimismo, en el ambiente profesional, la comunicación digital es cada vez más frecuente. Conscientes de la importancia del correo electrónico como una de las formas de comunicarse más utilizadas en este entorno, pretendemos describir un estudio sociopragmático sobre el agradecimiento en un corpus de e-mails empresariales. Nuestro objetivo ha sido investigar las formas de agradecer emitidas por españoles y brasileños en este entorno y nuestros resultados sugieren que el agradecimiento parece tener un valor pragmático diferente para los grupos comparados.

**Palabras clave en español:** Comunicación en la empresa, Español de los negocios, Género discursivo, Interculturalidad, Pragmática.

**Résumé :**

L'utilisation des systèmes de communication de l'ère dite numérique est de plus en plus démocratique. Il favorise la création de nouveaux genres discursifs et de formes hybrides avec des éléments d'oralité et d'écriture. De la même manière, dans l'environnement professionnel, la communication numérique devient plus fréquente. Conscients de l'importance de la messagerie électronique comme l'un des moyens de communication les plus utilisés dans cet environnement, nous cherchons à décrire une étude sociopragmatique sur les remerciements présents dans un corpus de courriels d'entreprise. Notre objectif a été d'enquêter sur les formes de remerciement émises par les Espagnols et les Brésiliens dans des courriels dans ce domaine et nos résultats suggèrent que la gratitude semble avoir une valeur pragmatique différente pour les groupes comparés.

**Mots-clés en français :**

Communication en entreprise, Espagnol des affaires, Genre discursif, Interculturalité, Pragmatique.

## 1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad sigue cada vez más conectada y la comunicación digital se desarrolla desenfadadamente. El uso de los sistemas de comunicación de la era digital es cada vez más democrático, lo cual favorece la creación de distintos géneros discursivos y formas híbridas con elementos de oralidad y escritura (CRYSTAL, 2001).

La comunicación digital crece al mismo ritmo de las nuevas tecnologías y extiende, con ello, su influencia a todos los sectores de la actividad humana. El impacto de la comunicación digital en la comunicación privada, pública y profesional es de gran magnitud (YUS, 2001). En el ambiente empresarial, de la misma manera, la comunicación digital es cada vez más utilizada.

Conscientes de la importancia del correo electrónico como uno de los géneros discursivos más utilizados en las grandes organizaciones y con el objetivo de contribuir con los estudios contrastivos del español y del portugués de especialidad en la era de la comunicación digital, nuestro trabajo pretende describir un estudio sociopragmático que analiza el funcionamiento de las formas de agradecer presentes en un corpus compuesto de correos electrónicos del entorno empresarial.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo de este artículo consiste en describir parte de los resultados encontrados en nuestro trabajo de fin de máster (GALLARDO, 2014), en el cual hemos analizado la manifestación de la cortesía entre brasileños y españoles, utilizando un corpus especializado, compuesto por interacciones reales de correos electrónicos del entorno empresarial.

En este trabajo describiremos, concretamente, el análisis de las formas de agradecer presentes en este corpus. Tras una revisión de algunos conceptos clave sobre la cortesía, su variación sociocultural, los actos de habla, entre otros pretendemos describir las diferencias y semejanzas encontradas al contrastar los dos grupos en lo que se refiere a algunas diferencias pragmáticas y socioculturales, como la frecuencia de uso de este acto de habla, las situaciones en las que aparece y a las estructuras lingüísticas utilizadas para expresar el agradecimiento en correos electrónicos de las organizaciones.

Partimos de la hipótesis de que encontraríamos el agradecimiento más frecuentemente en las interacciones escritas por brasileños y que este acto de habla sería más valorado culturalmente por este grupo que por el grupo de e-mails en español. Ello no solamente porque ya habíamos leído otros estudios contrastivos entre el español peninsular y otras lenguas sobre el agradecimiento (como el de Haverkate (1998) o el de Kerbrat-Orecchioni (2006)), sino también porque al estudiar las formas de despedir en los correos electrónicos de nuestro corpus, ya habíamos notado una frecuencia mayor en el grupo de los brasileños si comparados al grupo de los españoles y a partir de entonces es que hemos pasado a analizarlos en este corpus con más profundidad.

## **3. METODOLOGÍA**

Nuestro objetivo ha sido investigar las formas de agradecer emitidas por españoles y brasileños en correos electrónicos del ambiente empresarial, buscando posibles diferencias y/o semejanzas en lo que toca a la frecuencia de aparición de este acto de habla, a las situaciones comunicativas en las que se agradece en este género discursivo electrónico, a estructuras lingüísticas y a posibles valores culturales que posea este acto de habla en cada una de las lenguas y culturas analizadas en este trabajo. Para ello, adoptamos y utilizamos los principales conceptos teóricos de la pragmática lingüística sobre los estudios de la cortesía verbal y sus variaciones culturales, los estudios sobre la imagen y también los estudios sobre los actos de habla.

Tras realizar la lectura integral de los correos electrónicos, hemos realizado un conteo de la frecuencia de formas de agradecimientos encontradas en los e-mails de cada grupo, analizamos las situaciones en las que aparecían, los posibles valores pragmáticos de este acto de habla y las diferentes estructuras lingüísticas utilizadas para agradecer en cada grupo.

Como ya hemos mencionado, en nuestro análisis trataremos y discutiremos algunos conceptos teóricos de la pragmática sociocultural. Por tanto, en la próxima parte de nuestro trabajo nos proponemos a hacer una breve descripción de dichos conceptos y discutir su relación con el marco de nuestro estudio. En este apartado, también dedicaremos algunas palabras a la descripción del correo electrónico y el discurso de las organizaciones y, por fin,

en la sección 6 de este trabajo describiremos nuestro análisis y tejeremos los comentarios pertinentes para la conclusión de nuestro trabajo en el apartado 7.

#### **4. MARCO TEÓRICO**

En esta sección, como hemos comentado, pretendemos recordar y aclarar las bases y conceptos teóricos en los que nos fundamentamos para realizar nuestro análisis. En el apartado 4.1 nos dedicaremos a una breve descripción de lo que es la pragmática sociocultural y enmarcar sus objetivos para, en seguida, en nuestro apartado 4.2 pasar a nuestras reflexiones sobre los estudios de la cortesía verbal y su desarrollo en el ámbito de la comunicación digital. En la parte 4.3 pretendemos presentar algunas reflexiones sobre la variación sociocultural y el uso de la cortesía verbal, presentando algunos estudios sobre este tema y su importancia para nuestra investigación. El uso de la cortesía está relacionado a los trabajos de la imagen, tema sobre el cual discutiremos resumidamente en la sección 4.4.

Nuestro principal objetivo es analizar los agradecimientos en los correos electrónicos empresariales, por lo tanto, nuestro apartado 4.5 tratará de los estudios sobre los actos de habla, pasando por estudios que nos ayudan a definir nuestro objeto de estudio, el agradecimiento, para, finalmente, en el apartado 4.6, dedicarnos a una breve descripción y ubicación del correo electrónico dentro de los estudios de los géneros discursivos, repasando también el discurso de las organizaciones, porque entendemos que este es el entorno de donde hemos extraído nuestro corpus y sobre el cuál haremos nuestros análisis.

##### **4.1. La Pragmática**

La pragmática es la rama lingüística que contiene los conceptos clave en los cuales nos fundamentamos para realizar el análisis que presentaremos en el apartado 6. Levinson, uno de los más relevantes estudiosos de la pragmática, la define como el estudio de la relación entre la estructura lingüística y sus principios de uso, el estudio del uso del lenguaje (2007). Escandell-Vidal, otra investigadora del tema define la pragmática como

una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical: nociones como las de emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo van a resultar de capital importancia (ESCANDELL-VIDAL, 1996: 16).

El objetivo de la pragmática sociocultural es incorporar un enfoque que considere el contexto del usuario pero siempre a partir de la óptica del lenguaje. Así, tenemos que: «la pragmática sociocultural intentará incorporar de forma comprensiva todos los elementos que hacen la situación comunicativa [...] pero en función de la descripción del lenguaje» (BRAVO, 2005: 24).

Entre los muchos temas que estudia la pragmática sociocultural, para nuestro trabajo nos interesa concretamente los conceptos relacionados con los estudios sobre la imagen y su relación con la cortesía verbal y la cortesía expresada en los actos de habla. Por tanto, nuestro apartado 4.2, a continuación, tratará de la cortesía verbal.

##### **4.2. Los estudios de la cortesía verbal**

Los estudios más conocidos sobre la cortesía lingüística son los desarrollados por Brown y Levinson (1987). Estos científicos propusieron un modelo fundamentado en las ideas de Grice (1975), la cual trataba de unos principios racionales de comunicación y de las intenciones comunicativas de los participantes de una interacción comunicativa (CURCÓ; DE FINA, 2002).



Uno de estos principios de comunicación, llamado por Grice (1975) de Principio de la Cooperación, tenía algunas máximas conversacionales, cuyos objetivos principales eran preservar la claridad y la comunicación efectiva entre sus hablantes (CURCÓ; DE FINA, 2002)). Brown y Levinson percibieron, sin embargo, que muchas veces los hablantes incumplían dichas máximas conversacionales y que lo hacían porque veían la necesidad de ser cortés con su interlocutor para evitar un conflicto o un incómodo a lo largo de la conversación (1987).

Sobre la cortesía, los científicos crearon, aún, una fórmula, en la cual explican cómo funcionaría y cuáles serían los factores esenciales de la cortesía. Esta fórmula explica que la cortesía dependería de algunos elementos para realizarse. Son ellos: a) el grado de intimidad existente entre el hablante y el oyente, b) las diferencias de poder entre los dos participantes y c) el grado de amenaza o imposición del contenido de la conversación, como veremos más adelante. Esta fórmula, según los científicos, sería universal (ibídem).

La universalidad de esta teoría fue bastante criticada posteriormente por varios estudiosos. Muchos de ellos (BRAVO, 2004, HAVERKATE, 1994, KERBRAT-ORECCHIONI, 2004) han afirmado que sería bastante difícil que hubiera universalidad con respecto a la cortesía, una vez que algo que puede considerarse descortés en determinada cultura puede que no lo sea en la otra. En Kerbrat-Orecchioni (2004) podemos notar que por un lado la cortesía es universal, puesto que todas las sociedades humanas poseen comportamientos que permiten mantener un mínimo de armonía entre los interlocutores, pero que, a la vez, la cortesía no es universal, porque los comportamientos cambian de un grupo a otro.

Una reflexión importante sobre la cortesía aparece en los estudios de Bravo (2005). La cortesía es, según la científica

una actividad comunicativa cuya finalidad propia es quedar bien con el otro y que responde a normas y a códigos sociales que se suponen en conocimiento de los hablantes. Este tipo de actividad en todos los contextos considera el beneficio del interlocutor. El efecto que esta actividad tiene en la interacción es interpersonalmente positivo (BRAVO, 2005: 33-34).

Estos conceptos nos parecen de fundamental importancia si estamos estudiando interacciones reales en el contexto de los negocios y más si se trata de la comunicación digital. A la hora de negociar por correo electrónico o realizar cualquier otra comunicación por correo electrónico en el entorno empresarial, de la misma manera, estamos lidiando diariamente con estos conceptos y nos parece de fundamental importancia entender el funcionamiento de la cortesía y de su variación sociocultural.

#### **4.3. La variación cultural y la expresión de la cortesía verbal**

Como ya habíamos visto, las reglas y principios de las conversaciones no son iguales en todas las comunidades de habla, es decir, no son universales para todas las sociedades, como llegaron a sugerir Brown y Levinson (1987). «Cualquiera que sea la amplitud de esas variaciones [...], es posible verificar ciertas tendencias medias propias a algunas de esas comunidades y lanzar las bases de un abordaje contrastivo del funcionamiento de las conversaciones» (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 103).

Tras tratar de varios aspectos de la conversación que pueden variar de una comunidad a otra, incluso dentro de un mismo país, su estudio pasa a tratar de las variaciones culturales que para este trabajo consideramos importantes. Uno de los aspectos que nos interesa se refiere a la formulación de los actos de habla, ya que «las diferentes lenguas no disponen de los

mismos estoques de actos de habla [...] no encontramos necesariamente para un acto dado, los mismos tipos de realizaciones»<sup>11</sup> (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 114).

Una misma estructura puede, en dos lenguas analizadas, funcionar de la misma manera, sin, no obstante, recibir el mismo valor social (ibídem). Es más, Los cambios rituales también son diferentes según sus comunidades de habla. Sobre este tema, algunas cuestiones que hemos tenido en cuenta en nuestros análisis son, por ejemplo,

- ¿En qué situaciones se permite o es necesario entablar conversación con una persona, conocida o desconocida?
- ¿Cuáles son las técnicas de abordaje apropiadas a la situación?
- ¿Cuál debe de ser la duración del ritual de apertura? ¿Puede, según las diferentes sociedades, reducirse al mínimo, o, al contrario, desarrollarse en una interminable sucesión de fórmulas debidamente codificadas?
- Y, seguramente, ¿cuáles son los actos, verbales o no verbales, que conviene emprender para realizar la apertura?»<sup>12</sup> (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006 : 116).

Valiéndonos de estas cuestiones es como hemos realizado nuestro trabajo. Buscamos las diferencias y semejanzas en dos lenguas y culturas – el español peninsular y el portugués de Brasil. El foco de nuestro análisis son los agradecimientos, ejemplo típico de un acto de habla expresivo. Otro aspecto que está relacionado a la expresión de los actos de habla y el uso de la cortesía y su variación sociocultural es la cuestión de la imagen. Por tanto, en el apartado 4.4 intentaremos explicar brevemente qué entendemos por imagen al realizar nuestros análisis y su relación con la expresión de la cortesía.

#### 4.4. La cuestión de la imagen y la cortesía

Los estudios sobre la (des) cortesía están relacionados con la cuestión de la imagen social, o *face*, propuesta por Goffman (1967) y luego ampliada por Brown y Levinson (1987) en sus estudios sobre cortesía mencionados en el apartado 4.2. El término utilizado por los tres científicos significa en español, literalmente, cara y se refiere

a la personalidad del hombre como miembro individual de la sociedad de la que forma parte. La imagen de cada ser humano se compone de dos factores complementarios, marcados con los términos positivo y negativo (HAVERKATE, 1994: 18).

La imagen positiva, término creado por Brown y Levinson (1987), significa la imagen que el individuo quiere pasar a la sociedad y desea que esta sea considerada y reforzada (ibídem). La imagen negativa, por otra parte, es el deseo que tiene este sujeto de no verse contrariado, es decir, de que sus actos no sean impedidos por otras personas, de no tenerlos contrariados (ib.). Las terminologías «imagen positiva» o «imagen negativa» explicitadas por Brown y Levinson (1987) son nada más que «dos componentes complementarios de la identidad social» (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004: 41). El incumplimiento de estos deseos lleva siempre a un conflicto, a un desacuerdo. Para evitar que se produzca este desequilibrio, los

---

<sup>11</sup> « *As diferentes línguas não dispõem dos mesmos estoques de atos de fala [...] não encontramos necessariamente para um ato dado, os mesmos tipos de realizações* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 114).

<sup>12</sup> « *Em quais situações é permitido ou necessário engajar a conversação com uma pessoa, conhecida ou desconhecida? Quais são as técnicas de abordagem apropriadas à situação? Qual deve ser a duração do ritual de abertura? (ele pode, de acordo com as diferentes sociedades, ser reduzido ao mínimo, ou, ao contrário, se desenvolver numa interminável sucessão de fórmulas devidamente codificadas) E, certamente: quais são os atos, verbais ou não-verbais, que convém emprender para realizar a abertura?* » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006: 116).

participantes de una interacción buscarán siempre una moderación e intentarán proteger su propia imagen al mismo tiempo que protegen la del otro (HAVERKATE, 1994).

[...] Lo normal es que al desarrollar estrategias de cortesía, los interactantes partan de la interpretación más desfavorable de sus actos. Sugerir, por ejemplo, que el interlocutor está equivocado o mal informado puede implicar que es incompetente o ignorante. Para excluir tal interpretación las aserciones en cuestión suelen hacerse de un modo mitigado (ibídem: 19).

En Bravo (2002), no obstante, se discute una serie de críticas que ha recibido esta teoría de Brown y Levinson (1987). Los conceptos criticados se basan, principalmente, en lo que se refiere a la universalidad de la teoría. Para esta y otros investigadores, Brown y Levinson no consideran en su trabajo el hecho de que los actos que pueden representar amenazas a las imágenes, las propias estrategias de cortesía e, incluso, los conceptos de imagen negativa y positiva cambian según las diferentes lenguas, culturas, sociedades.

Lo que propone Bravo (ibídem) sobre los estudios de imágenes son las nociones de autonomía y afiliación. El concepto de autonomía corresponde

a la percepción que tiene un individuo de sí mismo y la percepción que los demás dentro del grupo tienen de él como alguien diferente, es decir, con contorno propio. A esta noción contraponen la de afiliación que sería la de percibirse y ser percibido por los demás como parte del grupo (ib.: 14-15).

Lo que difiere de las teorías de Brown y Levinson (además de las terminologías) es, sobre todo, que « son categorías vacías que deben rellenarse según los diferentes contextos socioculturales » (BRAVO, 2002: 15).

Estos conceptos nos parecen importantes no solamente para las interacciones conversacionales cara a cara, sino que también para otros géneros discursivos de la comunicación digital, como es el caso de nuestro corpus, el correo electrónico.

En el apartado 4.5, a continuación, nos dedicaremos a reflexionar sobre los actos de habla y, en concreto, sobre los actos de habla expresivos y la relación que tienen con la expresión de la cortesía y su variación sociocultural.

#### **4.5. Los actos de habla**

La teoría de los actos de habla ha surgido a partir del filósofo Austin (1962 apud BRAVO; PLACENCIA, 2002) y ha sido, más adelante, desarrollada por Searle (1980). De acuerdo con la teoría de Austin un acto de habla es un tipo de acción que hacemos por intermedio de la lengua, es la unidad mínima de la comunicación (ibídem).

Por medio de los actos de habla podemos hacer cosas, por tanto, un acto de habla es una acción que hacemos por medio de la lengua que hablamos. Una promesa puede ser un ejemplo de un acto de habla, puesto que al emitir el verbo « prometo » estamos a la vez emitiendo la palabra y realizando también la acción de prometer (ib.). Son otros ejemplos de actos de habla el pedido de disculpas, una orden, un consejo, las felicitaciones y, conforme ya hemos citado, el agradecimiento. Teniendo esto en cuenta dedicaremos las líneas a continuación a los agradecimientos.

Nos parece importante resaltar que, pese a que el nombre de la teoría se llame « actos de habla », también se utiliza y se aplica para representaciones escritas; al escribir una carta prometiendo algo al destinatario, por ejemplo, el remitente no deja de estar realizando la acción de prometer por medio de palabras que representan su habla. Asimismo, los discursos mediados por ordenador, como es el correo electrónico, nuestro objeto de análisis en el

presente trabajo, han acotado aún más la distancia entre el habla y la escritura, aproximando las dos formas, aunque se mantenga la diferencia en el canal de comunicación.

#### 4.5.1. El agradecimiento, acto de habla expresivo

El agradecimiento, acto de habla expresivo, tiene un papel relevante en las interacciones de una sociedad. El agradecimiento, según Kerbrat-Orecchioni (2006), generalmente posee una estructura de tres componentes: a. el regalo<sup>13</sup> ofrecido o expresado por el remitente; b. el agradecimiento generado por esta oferta hecha por el destinatario y, en muchos casos, c. una reacción al agradecimiento emitida por el remitente.

La función que tiene el agradecimiento en una interacción es la de recuperar el equilibrio del ritual de la interacción, es decir, mantener la armonía entre los participantes de la conversación. La autora describe el agradecimiento como un «acto que consiste en acusar la recepción de un regalo y en expresar su reconocimiento al responsable por la oferta de este regalo» (ibídem: 132). El agradecimiento se ajustaría, entonces, dentro del grupo denominado actos « agradores » de la imagen, es decir, actos que tienen como finalidad valorar la imagen del otro (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004).

Nos parece, pues, que en nuestro *corpus*, el agradecimiento ocupa papel importante. En un ambiente profesional hay una frecuencia grande de situaciones que llevan al agradecimiento; no faltan condiciones que exigen o permiten este acto de habla: negociaciones de plazos de entrega de productos, cambio de horario de reuniones, división de tareas, pedidos de informaciones, cancelación de citas, contratos, etc. Para que sean acordados estos tipos de transacciones, además de ofrecer opciones para evitar un posible conflicto, los participantes están, igualmente, negociando su imagen y la del otro, actuando en aras de este para evitar un posible desacuerdo, siendo cortés y manteniendo la armonía, característica muy importante en los negocios de cualquier empresa, sobre todo si consideramos la relación proveedor-cliente, caso de algunas de las empresas que componen nuestro corpus de análisis.

Nos fijaremos también en las formas por medio de las cuales un agradecimiento se puede realizar. Un agradecimiento se puede dar de manera explícita o implícita. Es un agradecimiento explícito cuando en el acto de habla aparecen verbos performativos como « Le agradezco de antemano » o la forma « Gracias ». Un agradecimiento implícito corresponde a aquel que no contiene en su forma ni verbos performativos ni la forma « Gracias »; el agradecimiento se construye de forma indirecta, por intermedio de un cumplido al regalo ofrecido, o como un cumplido al remitente (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). No hemos encontrado en nuestro corpus ninguna forma implícita de agradecer. Esto podría explicarse por el propio ambiente empresarial y más por el género e-mail. El implícito no tiene lugar ni en el ambiente empresarial, ni mucho menos en el correo electrónico, no se puede permitir malentendidos en este ambiente, aún menos en el medio escrito y virtual, como las interacciones por correo electrónico.

En este trabajo nos interesa, concretamente, describir las variaciones culturales encontradas en cuanto a las formas de agradecer. Estas variaciones conciernen, sobre todo, en la frecuencia de aparición de este acto de habla, en nuestro caso durante un intercambio de e-mails, en las situaciones que exigen el agradecimiento, en las formas y estructuras lingüísticas utilizadas para agradecer. Observar las situaciones en las que ocurren actos de habla como el agradecimiento nos parece oportuno porque nos permite observar el funcionamiento de las

---

<sup>13</sup> En la concepción de Kerbrat-Orecchioni el término regalo « debe ser entendido en sentido amplio, recubriendo todos los tipos de acciones benéficas para el destinatario, sean ellos de naturaleza verbal o no verbal (2006: 132) ».

interacciones verbales en diferentes comunidades socioculturales, evitando así conflictos o falta de entendimiento entre la comunicación con una o más comunidades (ALMEIDA, LOPES y REBOLLO, 2008).

#### 4.6. El correo electrónico

Analizar intercambios comunicativos que se hacen en la vida diaria significa inferir las reglas y los principios en los cuales se fundamentan las conversaciones y otros tipos de géneros discursivos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

El correo electrónico es un género discursivo que, aunque reciente si comparado a otros, es indispensable en la vida profesional de cualquier persona. Actualmente, en el ambiente de las organizaciones es indiscutible la relevancia de este género discursivo digital. Es, incluso, uno de los géneros cuyo el dominio es verificado en tests de dominio de lenguas en varios idiomas. Una empresa hoy en día utiliza los correos electrónicos para comunicarse no solamente en ámbito colectivo, sino también en un ámbito más personal, tomando las veces de una aplicación de conversación instantánea.

Por medio de los correos electrónicos se puede hacer negocios, cancelar o concertar reuniones, enviar propuestas, salir de una duda con un compañero de otro departamento, hablar con personas que hacen negocios con la empresa, es decir, sirve de conexión para la comunicación rápida y de bajo coste entre empresas, entre departamentos, entre el personal de las empresas. Conscientes de la importancia de este género discursivo digital tan presente en el discurso de los negocios, nuestro trabajo pretende acercar la mirada para estudios sociopragmáticos dentro de la comunicación digital y en el entorno de las organizaciones y empresas.

Este apartado pretende hacer una breve descripción de qué entendemos por correo electrónico. Discutiremos sus principales características como género discursivo y trataremos de ubicarlo dentro de la comunidad discursiva de las organizaciones. Para ello, pretendemos repasar algunas definiciones concernientes a este tema en los próximos apartados.

Para una completa caracterización de nuestro *corpus* de análisis, nos parece conveniente una breve descripción del correo electrónico, además del concepto mismo de empresa que pretendemos utilizar en este trabajo. Como estamos tratando concretamente de correos electrónicos vehiculados en empresas y organizaciones, creemos necesario una definición de empresa u organización. En este trabajo utilizamos el concepto de organización de Cassany (2004: 49), que define una organización como « una agrupación estructural de personas que desarrollan actividades específicas para conseguir propósitos que no podrían alcanzarse individualmente ».

El e-mail o correo electrónico, medio de comunicación actualmente tan utilizado en el entorno profesional, es una forma de comunicación que tiene sus propias características, las cuales lo diferencian de otros géneros y que, por este motivo, puede considerarse un género discursivo propio. El término e-mail fue definido por una serie de estudiosos, MARCHUSCHI, por ejemplo, lo definió como « una forma de comunicación escrita normalmente asíncrona de remesa de mensajes entre usuarios de ordenador<sup>14</sup>» (2002: 22). YUS (2010) afirma que aunque la muerte del correo electrónico haya sido anunciada en repetidas ocasiones, este género discursivo sigue siendo insustituible en ciertos contextos como el mundo académico o en discursos especializados, como puede ser, concretamente, el mundo del trabajo y de las empresas.

---

<sup>14</sup> « Uma forma de comunicação escrita normalmente assíncrona de remessa de mensagens entre usuários do computador » (MARCHUSCHI, 2002: 22) .

El rasgo que caracteriza la organización como tal es «la pertenencia a un mismo grupo humano y a una misma comunidad discursiva, lo que significa compartir una misma cultura y un estilo comunicativo únicos» (BORDONABA ZABALZA, 2013:27). Entre otros estudios sobre el correo electrónico, nos parece importante citar el de VELA DELFA (2005). Este estudio propone una clasificación para el correo electrónico que mejor define los e-mails que componen nuestro corpus y la citamos a continuación

Los correos profesionales son mensajes de carácter privado enviados desde un buzón de correo particular (o semipúblico) a otro buzón de correo de iguales características. Algunos pueden manifestar un carácter semipúblico -aunque siempre de carácter restringido- ya que, en ocasiones, el intercambio atañe a un grupo de profesionales o a un equipo dentro de una institución. La principal diferencia respecto al correo personal estriba en la temática tratada, ya que estos correos se ocupan de asuntos relativos al ámbito profesional o las relaciones laborales (VELA DELFA, 2006: 213).

La correspondencia por correo electrónico y otros medios de comunicación digital, como puede ser el WhatsApp, en el ambiente profesional también ya se puede notar. Los teléfonos inteligentes, permiten un contacto continuo y dinámico que

tiene como efecto inevitable la flexibilización de la distancia propia de las relaciones en ámbitos institucionales; no obstante, la asimetría que establecen esos roles y funciones no desaparece y estos intercambios se convierten en verdaderas zonas de riesgo para los vínculos interpersonales (NOBLÍA, 2018: 77).

En cuanto a las estructuras utilizadas para componer el mensaje del correo electrónico, MATTEIS (2004), otra estudiosa de los e-mails, también afirma que analizar las estructuras usadas en los correos electrónicos nos permite determinar, entre otros, el grado de formalidad o informalidad de los ambientes en los cuales se vehiculan. En ambientes que exigen un nivel mayor de formalidad, como el ambiente de trabajo, la estructura del correo electrónico se acerca al discurso epistolar tradicional, es decir, de las cartas comerciales. Sin embargo, analizando nuestro *corpus* nos parece que, cada vez más el e-mail desarrolla su propio lenguaje, acercándose del discurso cara a cara y alejándose del lenguaje propio de la carta empresarial, aún cuando estamos hablando de registro más formales como el caso de nuestro trabajo.

Todos los estudios recientes sobre correos electrónicos citados – MATTEIS (2004), MARCHUSCHI (2002), NOBLÍA (2018), YUS (2010) mencionan esta aproximación con el discurso cara a cara. MATTEIS (ibídem), por ejemplo, afirma que, pese a poseer muchas características de un texto escrito en lo tocante a su aspecto estructural o discursivo, bajo el punto de vista de las estructuras léxicas, pragmáticas, semánticas, por ejemplo, el correo electrónico se acerca también del discurso oral, lo que parece ser una característica común a los nuevos géneros textuales de la « cultura electrónica<sup>15</sup>».

En el apartado 5, finalmente, pasamos a la descripción del corpus elegido para realizar nuestra análisis en este trabajo y en seguida, en el apartado 6, trataremos del análisis.

---

<sup>15</sup> Término usado por Marchuschi (2002).

## 5. DESCRIPCIÓN DEL CORPUS

El *corpus* utilizado para nuestro análisis pertenece al corpus especializado y utilizado para la realización de nuestro trabajo final de máster (GALLARDO, 2014) y consta de las características que se verán más adelante.

Nuestro corpus de correos electrónicos del entorno empresarial está constituido por un total de 140 correos electrónicos intercambiados entre empleados de diferentes organizaciones. Estos correos electrónicos se dividen, aún, en dos grupos: 70 mensajes transmitidos por empleados españoles, residentes en España y que poseen el español como lengua materna y el grupo de correos electrónicos del portugués, que consiste igualmente de 70 mensajes vehiculados por empleados hablantes del portugués, establecidos en Brasil y que, por ello, tienen la lengua portuguesa como su lengua materna.

En los dos grupos de e-mails hay mensajes que se dirigen a solamente un remitente y otros que se reenvían a varios remitentes de una sola vez. Aunque el *corpus* se basa completamente en el anonimato, describimos a continuación algunas características sociolingüísticas de los participantes: en el grupo de los brasileños todos los participantes son adultos, mayores de 25 años, de ambos sexos, habitantes de la ciudad de São Paulo y empleados de diferentes organizaciones, en su mayoría privadas. Los participantes españoles son igualmente todos adultos, mayores de 30 años, del sexo masculino y femenino, residentes sobre todo en la región de Madrid, en España, y empleados de diversas organizaciones en su mayoría privadas. Como estamos analizando el discurso de los negocios, es importante añadir que los participantes poseen diferentes jerarquías en la empresa. A continuación, en la Tabla 1 se puede ver con detalle las principales características de los participantes de nuestro corpus.

Características	Portugués de Brasil	Español peninsular
Número de e-mails	70	70
Origen de los participantes	São Paulo	Madrid
Sexo	Varones/Mujeres	Varones/Mujeres
Edad	> 25	> 25
Empresas	>10 empresas	> 10 empresas
Nivel sociocultural	Alto nivel sociocultural todos	Alto nivel sociocultural todos

Tabla 1. Descripción del corpus

Los correos electrónicos analizados en nuestra investigación han sido aportados por alrededor de 10 diferentes informantes, es decir, 10 trabajadores de diferentes organizaciones y, por consecuencia, estos informantes son también participantes de parte de los e-mails analizados. No obstante, en estas interacciones participan y se involucran muchos otros empleados. Entendiendo que se trata de un corpus sumamente confidencial, por implicar no solamente personas, sino también organizaciones privadas y un alto nivel de confidencialidad de datos, hemos tratado de anonimizar todas las informaciones que pudieran ofrecer alguna información confidencial. Además, hemos decidido no compartirlo en este trabajo como anexo, aunque el corpus completo utilizado para el análisis se encuentra integralmente disponible en Gallardo (2014). En este trabajo utilizaremos los ejemplos que constan en el apartado de análisis y fragmentos de los correos electrónicos a lo largo de nuestra discusión.

## 6. ANÁLISIS

En este apartado describiremos nuestro análisis sobre las formas de agradecer en nuestro corpus compuesto por e-mails empresariales. El análisis se divide en tres partes: la primera parte trata sobre la frecuencia de los agradecimientos en nuestros e-mails empresariales, descrita en el apartado 6.1, la segunda discute las situaciones sociopragmática o comunicativas en las que aparecen agradecimientos, la cual corresponde al apartado 6.2 de esta parte, y, finalmente, la tercera parte, que habla de las estructuras lingüísticas utilizadas para agradecer en cada uno de los grupos, que corresponde al contenido de nuestro apartado 6.3.

### 6.1. La frecuencia de actos de agradecimientos en los e-mails empresariales

Tras la lectura de todo el contenido de nuestro corpus en ambos grupos, notamos que en el grupo de e-mails de los brasileños había una presencia muy superior de agradecimientos si comparada a la frecuencia de agradecimientos encontrados en el grupo de e-mails de los españoles. De la totalidad de 70 correos electrónicos analizados en portugués, encontramos el agradecimiento en 43 de ellos, es decir, el agradecimiento ha aparecido en el 61% de las interacciones de este grupo. Por otra parte, en el grupo de los 70 e-mails españoles, el agradecimiento ha aparecido en 17 interacciones, lo que corresponde al 24% de los e-mails del grupo de españoles. Nos parece una diferencia considerable entre los dos grupos, la cual podemos observar en el Gráfico 1, a continuación.

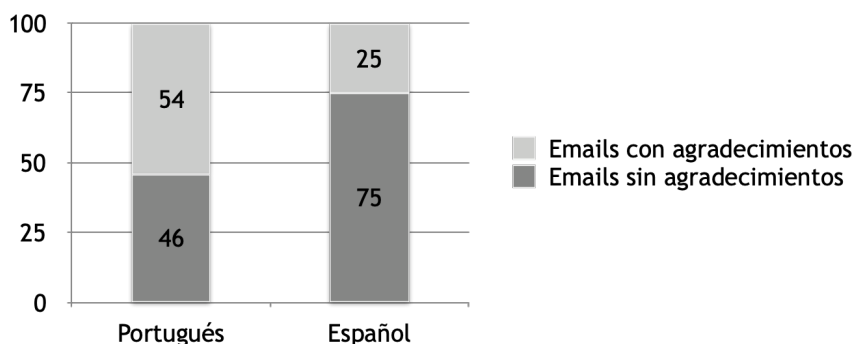


Gráfico 1. Frecuencia porcentual de agradecimientos en e-mails profesionales en portugués y en español

El Gráfico 1 nos muestra resultados prácticamente opuestos. Al menos en correos electrónicos del ambiente empresarial parece haber una variación sociocultural en cuanto al uso de este acto de habla expresivo. En nuestro corpus, la frecuencia de uso del agradecimiento ha sido muy superior en el grupo de los brasileños. Estos resultados apuntan a la misma dirección de otros estudios sociopragmáticos ya realizados sobre el agradecimiento. En los estudios de Haverkate (1998), por ejemplo, también se constató algo semejante al compararse el agradecimiento entre holandeses y españoles. En Kerbrat-Orecchioni (2006), igualmente, se comenta la visión diferente que tenían de este acto de habla las culturas española y francesa, ya que lo utilizaban de forma diferente en determinadas situaciones comunicativas.

Haverkate ha afirmado que la cultura española es una cultura de acercamiento y que, por esta razón, no ve la necesidad de agradecer en interacciones en las cuales se puede ahorrar este



acto de habla (1998). De hecho, también parece ocurrir este «ahorro» lingüístico en nuestro corpus de correos electrónico en español.

En el apartado 6.2, a continuación, describiremos los resultados encontrados en cuanto a las diferentes situaciones pragmáticas en las que se requiere el agradecimiento en cada grupo de nuestro corpus.

## 6.2. El agradecimiento en diferentes situaciones pragmáticas

Basándonos en las consideraciones de Kerbrat-Orecchioni (2006) sobre la estructura de un acto de agradecimiento, es decir, teniendo en cuenta que un agradecimiento sería provocado por una « oferta de un regalo », observamos que en el caso de los correos electrónicos en portugués, sobre todo, no existe, en la gran mayoría de los agradecimientos encontrados (cerca del 88%), esta « oferta anterior de regalo », o cualquier acción benéfica al interlocutor que hubiera desencadenado el agradecimiento. Al contrario, lo que notamos es que hay un pedido por parte del remitente, en el cual hay casi siempre el intento de que el interlocutor lleve a cabo una acción en su propio beneficio, y, anticipándose al propio destinatario, este le agradece, sin antes saber si ese lo aceptará, lo hará o no. El agradecimiento, en estos casos, podría ser lo que Briz (2002) define como una estrategia de cortesía, es decir, el enunciador usa la cortesía no como forma de mantener un equilibrio dentro de una situación de comunicación, pero como una forma de atenuar su pedido para conseguirlo de manera más rápida y eficaz. O, aún, podría también explicarse como una expresión de cortesía por la propia cortesía, el quedar bien con el otro (BRAVO, 2002), el cuidar de la propia imagen (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004).

Los resultados encontrados en nuestro corpus, los cuales veremos más adelante, nos llevan a retomar los estudios de Fávero y Aquino (2001) sobre los agradecimientos en portugués. Según sus estudios, los actos de agradecimiento funcionan con reglas que se determinan y se influyen por las relaciones sociales, diferentes situaciones de comunicación y, por tanto, cada grupo sociocultural tendrá sus propias normas y valores, sobre todo en lo que se refiere a cuáles actos requieren o no agradecimientos y cómo estos actos se deben expresar. En este mismo estudio, se nota que en la cultura brasileña se agradece incluso cuando no se obtiene lo requerido, aunque se trate de una interacción entre amigos y familiares; se agradece más bien por la atención dedicada, no siempre por el objeto o acción pretendidos. Por otra parte, este uso excesivo del agradecimiento en la cultura española puede resultar cansino, dadas las consideraciones de Haverkate (1998). De hecho, el agradecimiento anticipado al objeto/acción o regalo, como nos referíamos anteriormente, aparece en nuestro corpus en mayor cantidad en el grupo de los brasileños.

Casos como los comentados en el párrafo anterior pueden ser ilustrados por el fragmento de un e-mail de nuestro corpus, a continuación, en el cual la remitente brasileña le escribe a su destinataria, también brasileña, contándole su problema: « *Estamos enfrentando problemas por conta da diferença de distribuição ponderada de um item ofertado*<sup>16</sup> » – y afirma que esta puede haber pasado por el mismo tipo de situación – « *Imagino que você já tenha visto casos parecidos e gostaria de conversar com você sobre isso.*<sup>17</sup> » –, pide, entonces, su ayuda por medio de la pregunta: « *Pode me ajudar?*<sup>18</sup> » y termina su mensaje con el enunciado: « *Beijos e obrigada.*<sup>19</sup> ».

---

<sup>16</sup> Nous sommes confrontés à des problèmes en raison de la différence pondérée dans la distribution d'un article offert.

<sup>17</sup> J'imagine que vous avez vu des cas similaires et que vous aimeriez en parler.

<sup>18</sup> Pouvez-vous m'aider ?

<sup>19</sup> Bisous et merci.

Con el ejemplo que ponemos el párrafo anterior, notamos que no ha habido, como esperado, la «oferta de regalo». La destinataria todavía no ha podido ayudarle a su remitente, aún así, aparece el agradecimiento con antelación. Según lo visto en el apartado 4.4 sobre los estudios sobre la imagen, podríamos decir que la remitente estaría amenazando la imagen de su interlocutora – o su autonomía, según los conceptos vistos de Bravo (2005) – de decir no a la ayuda, haciéndole un pedido y dándole pocas oportunidades de no aceptarlo.

Otros casos que ejemplifican esta situación de pedido y agradecimiento anterior a la acción del destinatario en el grupo de los brasileños aparecen a continuación:

« Preciso de mais algumas informações para cotar esse produto: (...) Com essas informações conseguimos fazer a cotação e iniciar a viabilidade.

Obrigada<sup>20</sup>,

X.<sup>21</sup> »

« Olá, prezados,

Apenas para lembrá-los: aguardamos até amanhã, 07/06<sup>22</sup>, suas sugestões para o Fórum de Gestão de Negócios.

Obrigada.

Att.<sup>23</sup>,

Y. »

« Srs,

Apenas para lembrar.....todos os projetos que estamos trabalhando deverão estar inseridos no sharepoint do LATAM até o final do mês.....o F. G. também já está alinhado com isto....

Agradeço não deixarem para o final do mês.....pois é sempre mais difícil...

Att.

C.<sup>24</sup> »

En el grupo de mensajes electrónicas de los españoles esta situación también aparece, aunque mucho menos recurrente (aparece en aproximadamente 53% de los agradecimientos) que en el grupo de los brasileños. Ejemplos del grupo de los españoles, en los cuales el remitente también se adelanta a la «oferta del regalo» y agradece en cuanto emite el pedido pueden ser ejemplificados por los siguientes fragmentos<sup>25</sup>:

« Hola N. y F.,

Un amigo y compañero de *Empresa* está teniendo problemas a la hora de constituir una empresa en Brasil. Ruego le ayudéis de la mejor manera.

Se pondrán en contacto con vosotros.

Muchas gracias,

J. »

---

<sup>20</sup> J'ai besoin de plus d'informations pour citer ce produit: Avec ces informations, nous pouvons citer et commencer la viabilité.

Merci, X.

<sup>21</sup> Las interacciones han sido transcritas de la misma manera en la que aparecen en su forma original, considerando, incluso posibles errores ortográficos o de puntuación.

<sup>22</sup> Las negritas son del texto original, los subrayados son nuestros.

<sup>23</sup> Bonjour,

Juste pour vous rappeler: nous attendons jusqu'à demain, 06/07, vos suggestions pour le Business Management Forum. Merci. Cordialement.

<sup>24</sup> Messieurs, Pour rappel ..... tous les projets sur lesquels nous travaillons devraient être insérés dans le sharepoint LATAM d'ici la fin du mois ..... le F G est déjà en ligne avec ça ....

Merci de ne pas le quitter avant la fin du mois, car c'est toujours plus difficile ... Cordialement. C.

<sup>25</sup> Los subrayados de este fragmentos son nuestros.

« Estimado E.,  
Buenos días!  
Podrías informarme quién es el responsable comercial de la oferta de T. en S., Brasil.  
Necesito contactarme con el para aclarar unos temas comerciales entre los cuales se encuentran algunas preguntas sobre aranceles aduaneros.  
De antemano muchas gracias.  
Saludos Cordiales.  
D. »

« Estimado E.,  
Estarías de acuerdo en la realizar nuestra conferencia telefónica a las 10:00 de la mañana, en vez de a las 9:00 como habíamos acordado ayer? Tengo justo una reunión que se podría demorar un poco más de lo planificado y no me gustaría dejarte esperando.  
(...)  
Gracias por tu comprensión  
Saludos cordiales  
D. »

Como nos muestran los ejemplos de ambos grupos, el agradecimiento parece ser un acto de habla que se usa muchas veces como estrategia. En los correos electrónicos de las organizaciones muchos veces se agradece tras un pedido, ya sea para parecer más cortés, o para conseguir lo que se quiere con más eficacia. A continuación, en el apartado 6.2.1, vamos discutir un valor pragmático del agradecimiento en el grupo de los brasileños que nos ha llamado la atención, el agradecimiento como una forma de despedirse en sus correos electrónicos.

#### 6.2.1. El agradecimiento: ¿una forma de despedida?

Una característica que nos ha parecido interesante destacar de nuestros resultados es la cantidad de veces en la que la forma explícita del agradecimiento «*Obrigado/a*» aparece como forma simplemente de terminar el e-mail, aunque el remitente no esté agradecido por ninguna acción anterior de su destinatario o tampoco haya pedido nada anteriormente. Esto se ha visto principalmente en el grupo de correos electrónicos de brasileños. De la totalidad de correos electrónicos analizados de este grupo, la forma «*Obrigado/a*» ha aparecido como forma de cerrar la conversación en 35 de los mensajes, es decir, el 50% de la totalidad de *e-mails* han terminado con « *Obrigado/a* » o alguna variante como « *Muito obrigado/a*<sup>26</sup> », « *Beijos e obrigada/o*<sup>27</sup> », « *Obrigado e um abraço*<sup>28</sup> ».

Si comparamos estos datos con los datos del grupo de los e-mails escritos por españoles podemos verificar que el número de veces en que la forma «Gracias» o cualquiera de sus variantes (« *Muchas gracias* », « *Gracias y saludos* ») aparece para terminar un correo electrónico es de cinco veces apenas, en una totalidad de 70 e-mails, es decir, un 8,5% solamente.

Nos parece que se valora más el agradecimiento dentro de la comunidad discursiva empresarial del portugués que en la comunidad discursiva empresarial del español. Además, pensamos que la cantidad de e-mails en que la forma « *Obrigado* » aparece para cerrar la conversación parece evidenciar que la forma explícita de « *Obrigado/a* » puede estar convirtiéndose en una forma ritualizada de terminar un *e-mail* en correspondencias corporativas brasileñas. Parece ser un agradecimiento con el valor pragmático de una despedida. El Gráfico 2, en seguida, representa la diferencia porcentual en lo que se refiere a las situaciones pragmáticas en las que el agradecimiento aparece en los dos grupos. Hemos dividido las situaciones en tres, la cuales: 1. antes de la «oferta del regalo», 2. Antes y como

<sup>26</sup> ~~Merci et bien à vous.~~

<sup>28</sup> Merci et bien à vous.

forma de despedirse, como cierre del correo electrónico y 3. Tras la oferta del regalo, es decir, después de una acción que provoque este acto de habla.

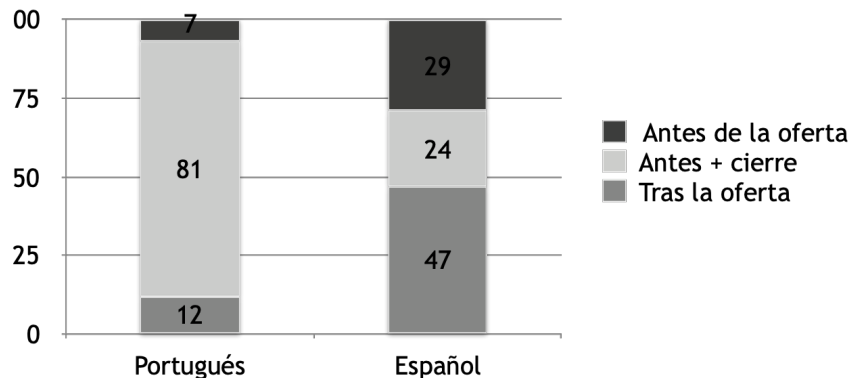


Gráfico 2. Porcentual de situaciones de agradecimiento en portugués y en español, respectivamente: antes de la oferta del regalo, antes y como forma de cierre de la interacción y después de la oferta

El Gráfico 2, una vez más, nos muestra diferencias entre españoles y brasileños en lo que se refiere a situaciones pragmáticas en las que se usa el agradecimiento en e-mails empresariales. Si nos fijamos en los mensajes electrónicos vehiculados por el grupo de españoles, conseguimos percibir cierta diferencia con el uso de los agradecimientos si comparados a los mensajes en portugués.

En los correos electrónicos escritos por españoles, de hecho, este acto de habla parece funcionar de la forma explicitada por Kerbrat-Orecchioni (2006) y el agradecimiento aparece en una cantidad de veces mayor que en el grupo de e-mails escrita por brasileños, después de una «oferta de regalo». Ejemplos pueden ser las formas recurrentes de agradecer que usan la expresión « *Gracias por...* » explicando, así, el porqué de estar agradeciendo. Tales actos de habla pueden notarse en los siguientes fragmentos: « *Muchas gracias por vuestra inestimable colaboración durante este año.* », « *Gracias V. por informarnos de que has podido hacerlo.* », « *¡Muchísimas gracias por tu indicación!* ». Esta forma de agradecer, explicitada en Kerbrat-Orecchioni (ibídem) aparece en ocho de los 17 casos (47% dos casos de agradecimiento) en los que se agradece en el grupo de los españoles.

En el grupo de los brasileños, por otra parte, el agradecimiento después de una «oferta de regalo» ha aparecido en cinco de los 43 casos encontrados, o sea, solamente el 11% de los actos de agradecimientos en portugués se han realizado de acuerdo con la estructura recordada anteriormente. Ejemplos del portugués pueden ser los siguientes: « *Obrigada pelo comentário<sup>29</sup>* », « *Obrigada pela sempre ajuda<sup>30</sup>* », « *Obrigado por nos contatar<sup>31</sup>* ».

Los resultados encontrados en nuestro corpus coinciden una vez más con otros estudios sobre los actos de habla y la cortesía en español. En nuestro apartado 6.3 finalizaremos nuestros análisis con una breve reflexión sobre las estructuras lingüísticas utilizadas para agradecer en cada grupo y la frecuencia de uso de cada una, siempre fijándonos en las diferencias y semejanzas sociopragmáticas existentes entre los grupos.

### 6.3. La variación de las estructuras lingüísticas utilizadas para agradecer en e-mails empresariales

<sup>29</sup> Merci pour le commentaire.

<sup>30</sup> Merci d'avoir aidé.

<sup>31</sup> Merci de nous avoir contactés.

Al observar las estructuras lingüísticas de agradecimiento hemos encontrado, así como en los anteriores apartados, algunas diferencias en los grupos analizados. Hemos notado que en el grupo del portugués disponen de una estructura lingüística más que en el grupo del español, además de utilizar más otras estructuras de las que disponen con mayor frecuencia. En el grupo del español hemos visto mayormente dos estructuras lingüísticas: gracias y su derivaciones (Muchas gracias, gracias y un saludo, etc.) y la estructura compuesta del verbo agradecer, como Te agradezco mucho, Te agradecería si, etc.

En el caso del grupo de e-mails en portugués, encontramos, además del parejo de gracias, *obrigado/a*, y de sus variaciones (*Obrigado/a*, *muito obrigado/a*, *Obrigado/a e um abraço*<sup>32</sup>, etc.) y del verbo agradecer, hemos visto algunos casos con Grato, que en español, podríamos traducir libremente para algo como « Estoy agradecido », lo cual incluso aparece también en el grupo de los españoles, aunque con una frecuencia casi nula. En la Gráfica 3 a continuación, enseñamos la frecuencia y las estructuras lingüísticas que más aparecen en cada grupo.

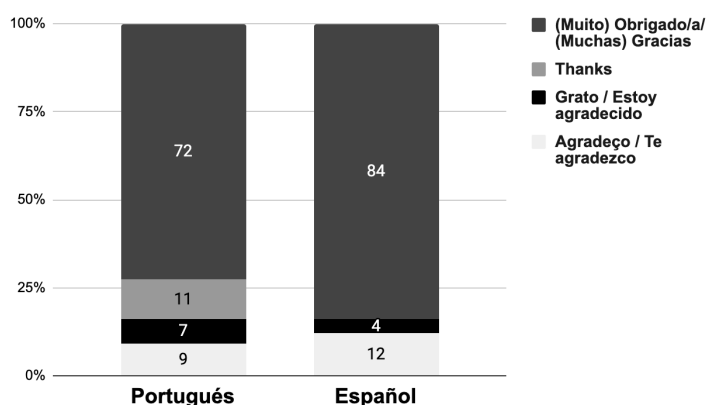


Gráfico 3. Frecuencia y estructuras lingüísticas que expresan agradecimiento en correos electrónicos en portugués y en español

Como se puede ver en nuestro Gráfico 3, una vez más aparecen diferencias sociopragmáticas en lo que agradecer en correos electrónicos se refiere. Aunque podemos notar semejanzas en la frecuencia de la estructura que más aparece, podemos decir que hay una frecuencia mayor de las otras estructuras, incluso hay una que «cogen prestada» del inglés, « Thanks », la cual representa el 11% de formas de agradecer en portugués.

## 7. CONCLUSIÓN

En definitiva, los conceptos explicitados a lo largo de este trabajo y los resultados encontrados en nuestro corpus y descritos en este trabajo nos lleva a una serie de conclusiones. Nuestros resultados parecen demostrar que, al menos en correos electrónicos empresariales, no siempre el agradecimiento aparecerá tras una « oferta de un regalo », como habíamos visto en Kerbrat-Orecchioni (2006); podrá funcionar, muchas veces, como una estrategia de cortesía, es decir, el enunciador puede optar por agradecer antes de esta acción anterior, para mantener la armonía de la conversación, para mantener una buena imagen social, el

<sup>32</sup> Merci, merci beaucoup, merci, bien à vous.

equilibrio de la interacción, o aún como estrategia, para obtener su objetivo de manera más rápida y eficaz. Estos resultados, aunque más frecuentes en portugués, también han aparecido en español, lo cual podría ser una preferencia en nuestro género discursivo.

Además, creemos que nuestra hipótesis sobre diferencias sociopragmáticas en el uso de este acto de habla entre españoles y brasileños ha sido confirmada, debido al mayor uso de agradecimientos en portugués, como hemos observado en nuestro apartado 6.2. En cuanto a las situaciones pragmáticas en las que se agradece, igualmente hemos observado que la cantidad de e-mails en los que la forma explícita de agradecer, « *Obrigado* », aparece para terminar la conversación, a modo de despedida, en el grupo de e-mails en portugués parece apuntar que esta forma puede representar una forma ritualizada de terminar un mensaje electrónico en correspondencias electrónicas profesionales brasileñas, lo que no ocurre en el grupo de e-mails españoles.

Nuestros resultados parecen apuntar para una valoración socioculturalmente más positiva del acto de agradecimiento en el grupo de los brasileños. Por otra parte, en el grupo de los españoles, creemos haber obtenido los mismos resultados que otros ya habían apuntado en diferentes corpus discursivos al realizar estudios sociopragmáticos sobre el agradecimiento. De la misma manera que en Haverkate (1998) también en nuestro corpus hemos visto lo que podría ser una valoración de un « ahorro » de este acto de habla por parte de los españoles. Estamos de acuerdo con Durán y también entendemos que « las producciones discursivas de las organizaciones permiten al analista descubrir nuevas áreas, conceptos, mecanismos y recursos, lo que supone, en definitiva, devolver a la lingüística general nuevos pozos de conocimiento » (Durán, 2008: 2). Por ello, para futuros estudios, nos interesa entender y reflexionar más sobre el contexto interaccional concreto de las interacciones y del papel que pueden tener los roles sociofuncionales en estas interacciones. De esta manera, pensamos poder hacer un estudio más detallado en lo que se refiere a las razones por las cuales se agradece o no, incluso estudios más centrados en el género/sexo o en los roles sociofuncionales en juego a la hora de interactuar y hacer negocios por correos electrónicos.

## 8. BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, F., LOPES, C. R. dos S., REBOLLO, L. 2008. « Agradecimientos y disculpas en el cine iberoamericano. Representaciones de Buenos Aires, Bogotá, Ciudad de México, La Habana, Lima, Madrid, Santiago de Chile y Río de Janeiro ». In: BRIZ, A. G., HIDALGO, A. *et al.* (eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral*. III Coloquio Internacional Edice. Valencia, Departamento de Filología Española de la Facultat de Filologia, Traducció i comunicació de la Universitat de València y el Programa EDICE. 604-622.

AQUINO, Z. G. O.; FÁVERO, L. L. 2001. Os atos de agradecimento. In: PRETI, D. (2001). *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez Editora. 107-120.

BORDONABA ZABALZA, M. C. 2013. La imagen corporativa en los comunicados de empresa: el caso TELMEX. In: Chierichetti, L. & Garofalo, G. *Discurso profesional y lingüística de corpus. Perspectivas de investigación*. Bergamo: CELSB Libreria Universitaria. 27-50.

BRAVO, D. 2005. *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo-Buenos Aires: Dunken. 398.

BRAVO, D.; PLACENCIA, M. E. 2002. « Panorámica sobre el estudio de los actos de habla y la cortesía lingüística ». In: BRAVO, D.; PLACENCIA, M. E. (2002). *Actos de habla y cortesía en español*. Munich: Lincom Europa, 1-19.

BRIZ, A. 2002. La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. In: *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE – La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Ed. Diana Bravo. Estocolmo: Universidade de Estocolmo, p. 17-46.

CASSANY, D. 2004. Explorando los discursos de las organizaciones. In: COMAJUNCOSAS, Andreu van Hooft. *Textos y discursos de especialidad. El español de los negocios*. Amsterdam, Editions Rodopi. 49-60.

CRYSTAL, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 272 pp.

CURCÓ, C.; DE FINA, A. 2002. « Modo imperativo, negociación y diminutivos en la expresión de la cortesía en español: el contraste entre México y España ». In: BRAVO, D.; PLACENCIA, M. E. (eds.). *Actos de habla y cortesía en español*. Munich: Lincom Europa, 107-139.

DURÁN, E. M. 2008. Introducció. Lingüística i comunicació a les organitzacions. *LSC–Llengua, societat i comunicació*, 6. 1-3.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2. 264.

GALLARDO, I. M. 2014. « As manifestações de cortesía encontradas em e-mails empresariais. português do Brasil e espanhol peninsular: semelhanças e contrastes ». Trabajo de fin de estudios de máster. Universidade de São Paulo. <<https://www.teses.usp.br/>>. 10 de junio de 2018.

GOFFMAN, E. 1970. *Ritual de la interacción*. Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo,

HAVERKATE, H. 1994. *La cortesía verbal: estudio Pragmalingüístico*. Madrid: Gredos Editorial AS. 245.

HAVERKATE, H. 1998. « Estrategias de cortesía. Análisis intercultural ». In: SÁNCHEZ, M. A. C.; HEREDIA, J. R. (dir.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros : actas del VII Congreso de ASELE*. 45-58.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2004. « ¿Es universal la cortesía? » In: BRAVO, D.; BRIZ, A. (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 39-53.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. 2006. *Análise da conversação. Princípios e métodos*. São Paulo: Parábola. 144.

LEVINSON, S. C. 2007. *Pragmática*. Trad. Luis Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes. 576.

MARCHUSCHI, L. A. 2002. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, USP*. São Paulo: 23-25 de maio.

MATTEIS, L. M. A. de. 2004. « Oralidad y escritura en la comunicación por correo ». *Oralia: análisis del discurso oral*, 7: 59-83.

NOBLÍA, V. 2018. « La interacción laboral en redes sociales móviles. El uso de los modos como estrategia de atenuación ». *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 73: 77-102.

SEARLE, J. R. 1980. *Actos de habla. ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra. 201.

VELA DELFA, C. 2007. *El correo electrónico el nacimiento de un nuevo género*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

YUS RAMOS, F. 2001. *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel. 272.

YUS RAMOS, F. 2010. *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel. 368.



**Itziar MOLINA SANGÜESA: « Zikosis: la historia de un neologismo médico en la era de la comunicación digital »**

Universidad de Salamanca  
itziarmolina@usal.es

**Resumen:**

El objetivo de esta investigación consiste en poner de manifiesto los mecanismos lexicogenésicos que operan en la formación de un término médico moderno referido a la enfermedad del *zika*. Para ello, esbozaremos y analizaremos la historia de este vocablo, así como la de otras voces emparentadas etimológicamente con el mismo que forman parte de esta familia léxica (*zika* > *antizika* > *zikosis*). En síntesis, este trabajo pretende ofrecer un acercamiento a los procesos de innovación léxica en las lenguas de especialidad y a las interferencias entre los registros jergales y coloquiales que se advierten en una serie de términos que estimamos relevantes para la caracterización del léxico médico actual y su transmisión en el cibermedio.

**Palabras clave:**

español de la medicina; neología formal; lexicografía y lexicología; hemeroteca digital

**Résumé :**

L'objectif de cette recherche est de mettre en évidence la néologie formelle qui intervient dans la formation d'un terme médical moderne faisant référence à la maladie du *Zika*. Pour ce faire, nous allons décrire et analyser l'histoire de ce mot, ainsi que celle d'autres mots de ou étymologiquement apparentées en cette famille lexicale (*zika* > *antizika* > *zikosis*). En résumé, ce travail a pour objectif de proposer une approche des processus d'innovation lexicale dans les langages spécialisés basée sur une série de termes que nous considérons pertinents pour la caractérisation du lexique médical actuel et sa transmission dans les cybermédias.

**Mot-clés :**

Espagnol de la médecine; néologie formelle; lexicographie et lexicologie; hémérothèque numérique.

## 1. PRESENTACIÓN

Este trabajo surge de la intersección entre los procesos de neología formal en lengua española y la terminología médica actual; en concreto, la referida a los nombres de enfermedades y sus derivados. En esta línea, trazaremos y estudiaremos la historia del término *zika*, así como la de otros vocablos con los que se relaciona morfogenética o etimológicamente (a saber, el neologismo *zikosis* y *antizika*), a partir del concepto de *familia léxica* y sus fundamentos morfológicos<sup>1</sup>.

Así, esta investigación tiene como objetivo ofrecer, por un lado, un acercamiento a los procedimientos de innovación léxica a los que, con bastante frecuencia, recurren las lenguas de especialidad<sup>2</sup> y, por otro, a las interferencias entre los registros jergales y coloquiales que

<sup>1</sup> Léase, a este propósito, el reciente trabajo publicado por PENA (2018) sobre el proyecto *Base de datos morfológica del español (BDME)* y la herramienta de redacción informática *MORFOGEN*.

<sup>2</sup> Para una revisión terminológica sobre en concepto *lenguas de especialidad*, véase RODRÍGUEZ-PIÑERO/GARCÍA ANTUÑA (2009). Asimismo, para la caracterización y conceptualización de las mismas remitimos a los trabajos de LERAT (1997), CABRÉ (2001), CIAPUSCIO (2003) y GUTIÉRREZ

se advierten en una serie de términos que estimamos relevantes para la caracterización del léxico médico en la era de la comunicación digital y su transmisión en el cibermedio.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. La neología en el español de la medicina

Como es sabido, a lo largo de más de veinticinco siglos de pensamiento científico, el vocabulario relativo a la medicina ha ido enriqueciendo su caudal léxico mediante la incorporación de voces cuya naturaleza y origen es de muy diversa y variada índole. Tal y como señala GUTIÉRREZ RODILLA (1998: 108-152) en su pormenorizado análisis diacrónico del léxico científico, además de los préstamos tomados a partir de las lenguas de cultura (especialmente, latín, griego y árabe; o, con la internacionalización, el francés [siglos XVIII-XIX] y el inglés, en la actualidad)<sup>3</sup>, uno de los procedimientos más productivos para la génesis de la terminología médica es la *neología de forma (o formal)*<sup>4</sup>. Entre los recursos lingüísticos o lexicogénicos que operan en la misma, sobresalen: la eponimia, la composición y los procesos derivativos —como la sufijación, prefijación o complejización—, así como la reducción, en el caso de las siglas, abreviaturas o símbolos.

Por lo que respecta a este estudio, como certificaremos en las siguientes páginas, tanto la eponimia (y la influencia del inglés en la transmisión de conocimiento especializado a nivel global y, en particular, en la comunicación científica internacional) como la creatividad lingüística, plasmada mediante procedimientos morfológicos coherentes según las reglas de formación de palabras en español, se revelan como un par de mecanismos rentables en el establecimiento de nuevos términos del español de la salud de las primeras décadas del siglo XXI, entre otras épocas (cf. NAVARRO, 2004).

### 2.2. El *Nuevo Diccionario Histórico del Español (NDHE)*<sup>5</sup> y algunas voces neológicas del ámbito médico

A diferencia de los diccionarios de lengua general —como el considerado «el diccionario» del español por antonomasia, esto es, el *Diccionario de la lengua española (DLE)* académico—, esta tipología de repertorio lexicográfico se caracteriza por su fin exhaustivo y total, pues tiene como objetivo recopilar y atesorar entre su nómina todo el léxico del español, desde su primera documentación hasta la actualidad, en cualquiera de sus variedades y usos.

Entre los precedentes de esta modalidad de diccionario, la lengua española cuenta con dos proyectos inacabados emprendidos por la corporación entre 1933-36 (*Diccionario Histórico* [2 tomos, A-Ce]) y 1960-96 (*Diccionario histórico*<sup>6</sup> [fascículos *a-apasanca* / *b-bajoca*]). A diferencia del quehacer lexicográfico empleado en este par de obras, para el tercer intento de la RAE en su elaboración de esta magna obra se optó por una serie de criterios de redacción totalmente revolucionarios. El primero de ellos fue la elección del soporte informatizado (CAMPOS/PASCUAL 2012) y, por consiguiente, la confección de una planta nueva de «

---

RODILLA (2005) o, sobre sus aplicaciones e implicaciones didácticas, GÓMEZ DE ENTERRÍA (2009) y GÓMEZ DE ENTERRÍA/CABRÉ (2006).

<sup>3</sup> Y, por ende, el vital papel de la labor traductora en el asentamiento de los tecnicismos en lengua española.

<sup>4</sup> Entre los mecanismos de *neonimia*, se distinguen, tradicionalmente: 1. Neología de forma; 2. Neología de sentido; 3. Neología sintáctica.

<sup>5</sup> Accesible en: <<http://web.frl.es/DH/>>.

<sup>6</sup> Para más información, léase el riguroso y detallado estudio de CAMPOS (2017).

diccionario nativo digital » y una sofisticada herramienta de redacción que permitiera almacenar y publicar en línea la información que se va incorporando paulatinamente al mismo (véase SALAS/TORRES 2015).

Además, se decidió que la redacción se abordaría por campos semánticos y familias de palabras, en lugar del orden alfabético que se siguió en las dos tentativas anteriores. Así, en este momento, los redactores que conforman el equipo del *NDHE*, están trabajando en voces del ámbito de la medicina (en concreto, términos referidos a la anatomía y a enfermedades), indumentaria, armas e instrumentos musicales, eminentemente, así como los respectivos trasvases de cada una de las voces definidas que se integran en la nómina del *NDHE* a otras disciplinas o áreas de especialidad (como sucede, por ejemplo, con las metáforas bélicas que abundan en el léxico deportivo). De este modo, mediante sucesivas actualizaciones periódicas, se va engrosando la nómina del *NDHE*, que cuenta con un buen número de lemas cuya ortografía se disemina por casi la totalidad del alfabeto.

Asimismo, conviene reseñar que, frente a la concepción generalizada de que este tipo de diccionario (histórico) solo alberga voces del pasado y/o desusadas, en el *NDHE* tienen cabida tanto los arcaísmos (véanse *podagra* o *quiragra* vs. *gota*) como los neologismos, entre los que destaca el término *zikosis* (y su familia de palabras) que analizaremos en este artículo, tal y como puede advertirse en la siguiente entrada lexicográfica que genera la vista esquemática (pestaña “Familia”) del *NDHE*:

### Familia de palabras de *zika*

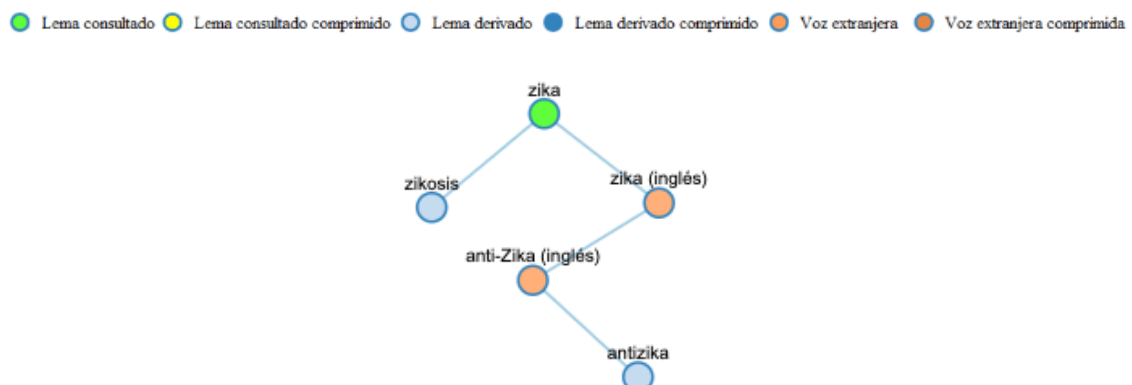


Figura 1. Grafo familia de palabras (Fuente: *NDHE*, s. v. *zika*).

En definitiva, la base de datos léxica total relacional que constituye el *NDHE* permite que los consultantes podamos obtener una rigurosa y pormenorizada información sobre la intrahistoria y vida de las palabras del español, así como las relaciones que estas establecen con otros miembros del mismo paradigma o familia léxica u otras voces pertenecientes al mismo dominio conceptual (sinonimia), entre otras muchas funcionalidades integradas en esta herramienta lingüística. Se nos antoja, por ello, de gran utilidad para los estudiosos y profesionales del español en varias de sus parcelas del léxico de especialidad.

### 3. FUENTES DOCUMENTALES

Para llevar a cabo este análisis, seguiremos la metodología consignada para la redacción de *NDHE* (CAMPOS, 2015). A partir de las fuentes documentales que vertebran este repertorio lexicográfico digital, comprobaremos, entre otras cuestiones, la dificultad que supone la adaptación de voces de origen foráneo a la lengua española y el impacto que la comunicación digital y el cibermedio ejercen en la formación de nuevas voces de especialidad, como *zikosis* o *antizika*, ante situaciones de alarma y pánico social que generan —la previsión de— determinadas pandemias.

#### 3.1. Corpus y bancos de datos académicos y extra-académicos

Una herramienta inexcusable para abordar de cualquier estudio lexicológico o lexicográfico es, sin duda, la consulta de los bancos de datos del español. Entre los académicos, destacan el *Corpus del Nuevo diccionario histórico del español* (CDH; en el que se integran *CORDE* [*Corpus diacrónico del español*] y *CREA* [*Corpus del español actual*]) y el *Corpus del español del siglo XXI* (CORPES). Este será, pues, el punto de partida de nuestro análisis. Además, con el objetivo de atender con mayor detalle y precisión a la documentación de las variedades hispanoamericanas, complementamos la consulta en el *Léxico hispanoamericano* de Boyd Bowman, el *Corpus diacrónico y diatópico del español de América* (CORDIAM) de la Academia Mexicana de la Lengua o el *Corpus del español* de Mark Davies, entre otros.

Como se señala frecuentemente, estos bancos de datos son instrumentos que nos permiten radiografiar la realidad del uso de las palabras y reconstruir, así, la vida de las mismas. No obstante, debido al carácter novedoso de las voces como las que estudiamos y presentamos en este trabajo, la consulta exclusiva y limitada a estas fuentes documentales, nos narra(/ría) una historia difusa y poco nítida o precisa de las vicisitudes de esta familia de palabras relativa al *zika* que tanto ha proliferado en las primeras décadas del siglo XXI.

#### 3.2. Bibliotecas y hemerotecas digitales

Por ello, es conveniente ampliar las búsquedas al ingente caudal de información que nos ofrecen la multitud de fuentes documentales digitales que encontramos en línea, entre las que destacan: *World Digital Library* (WDL) o *Gallica* de la Bibliothèque Nationale de France para el establecimiento de etimologías, y, en especial, la *Biblioteca digital hispánica* (BDH) de la Biblioteca Nacional de España (BNE), así como la hemeroteca digital que este mismo portal web ofrece<sup>7</sup> para el acopio de testimonios léxicos del vocablo que estemos analizando. Igualmente, la consulta de las hemerotecas digitalizadas de los distintos periódicos de amplia difusión y circulación en todo el ámbito hispanohablante se revelan esenciales (e indispensables en algunos casos) para el estudio de un buen número de términos especializados (y no especializados) del español.

Por lo que respecta a la redacción de los términos que hoy se integran en el *NDHE*, tal y como señalan COTELO (2019) y CAMPOS (2018a, 2018b), el acceso a la información de las diversas hemerotecas digitales en lengua española ha permitido refinar y adelantar las primeras documentaciones de algunas de las voces que hoy se integran en este diccionario, así como ampliar y completar familias de palabras que, de otro modo —con solo la consulta

---

<sup>7</sup> En esta misma línea, destacan, asimismo, el portal web *Biblioteca Virtual de Prensa Histórica* (BVPH, Ministerio de Cultura y Deporte, España) colección hispánica e iberoamericana y la *Hemeroteca Nacional Digital de México* (HNDM, ofrecida por la UNAM, México).

documental restringida al *CDH*<sup>8</sup>—, quedarían inconclusas o, incluso, sin redactar en su totalidad (como es el caso de *zika*, *antizika* y *zikosis*).

#### 4. ANÁLISIS TERMINOLÓGICO: DEL ZIKA A LA ZIKOSIS

A continuación, analizaremos el trinomio de voces que componen esta familia léxica. En nuestra revisión, aportaremos la primera datación en lengua española de estos términos, la información registrada sobre su vigencia de uso, las variantes gráficas que se han documentado entre los testimonios en los que se consignan y la tipología textual a la estos suelen adscribirse, así como la dispersión o extensión relativa a su empleo entre las distintas variedades del español.

##### 4.1. Zika

Como señala R. MEDIALDEA CARRERA, en «Cuatro razones por las que no podemos olvidar el virus zika» (*El País [Madrid]*, 26/12/2017), entre otros, el origen y la expansión del *zika* se irradió desde el corazón de África. Fue hacia el año 1947 cuando un grupo de científicos que estudiaban la *fiebre amarilla* se toparon, de forma fortuita, con este virus de la familia *Flavivirus* en un mono reshus infectado por el mismo que habitaba un bosque de Uganda llamado *Zika* ('tupido', en el idioma local). Poco después, este topónimo motivó la denominación de esta enfermedad infecciosa que hoy amenaza a buena parte de la población mundial, así como al nombre del virus que causa su contagio<sup>9</sup>. En efecto, este aparente «hallazgo insignificante», setenta años después, se ha expandido por varios continentes, «provocando que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara en febrero de 2016 que la epidemia de zika era una emergencia sanitaria internacional».

No obstante, a pesar de haya conocimiento de esta afección desde el ecuador del siglo XX, no será hasta la primera década del siglo XXI cuando comience a documentarse en lengua española. Así, la primera datación de este término se certifica en el año 2012, fecha en la que se consigna en una noticia firmada por D. BLANCO y publicada en el periódico *Altavoz (Lima)*, en la que se contabilizan los casos de contagio del dengue y del zika en varias ciudades peruanas:

Ayer, visitamos dos localidades en la región de Ica. Primero, el equipo de Altavoz reportó desde el distrito de Pueblo Nuevo, en Chincha, donde se han confirmado 29 casos de zika y existen otros 180 por confirmar. Luego, nos dirigimos hacia el sur de la provincia hasta llegar

---

<sup>8</sup> A propósito de otros materiales empleados para la redacción del *NDHE*, como el *Fichero general* de la RAE o el *Mapa de diccionarios académicos*, cf. PINILLOS (2015).

<sup>9</sup> « El virus fue aislado por vez primera en el año 1947 de la sangre de un mono Rhesus enfermo que se utilizaba como “mono centinela” para el estudio de Fiebre Amarilla en la selva de Zika, cerca de la ciudad de Entebbe, Uganda. [...] Los primeros casos humanos de infección por ZIKAV se describieron en la década de 1960, por primera vez en África y a continuación en el Sudeste de Asia. El primer brote fuera de África o Asia se registró entre abril y julio de 2007, declarándose 108 casos confirmados y 72 sospechosos (sin fallecimientos) en la Isla de Yap, en Micronesia. A finales del año 2013 el Ministerio de Salud de Chile informó la comprobación de un brote de infección por ZIKAV en una región nueva, las islas del Pacífico Sur, específicamente en la Polinesia Francesa, con casos notificados en diversas islas (Bora-Bora, Moorea, Raitea, Tahaa, Tahiti, Nuku-Hiva y Arutua) y en Nueva Caledonia para febrero de 2014 notificó más de 8.262 casos sospechosos. En esas fechas, el brote afectaba ya también a las Islas Cook (Nueva Zelanda) e incluso se declararon casos en la Isla de Pascua» RIVERA GARCÍA, 10/10/2014, «*Aedes aegypti*, virus dengue, chikungunia, zika y el cambio climático. Máxima alerta médica y ofdicial », *Revista Electrónica de Veterinaria (Málaga)*.

a Palpa, donde confirmamos que existen más de 300 casos confirmados de dengue y más de 1000 por confirmar.

De acuerdo con las pesquisas divulgadas por BLANCO (*ibídem*), esta afección tiene en común con la enfermedad del *dengue* —además de la sintomatología— el vector que las transmite: la picadura de los mosquitos *Aedes aegypti* o *Aedes albopictus* («El dengue y el zika son ambos transmitidos por mosquitos hembra infectados», tras un periodo de incubación de tres a seis días). En consecuencia, estas enfermedades zoonóticas proliferan en las zonas en las que los insectos abundan, debido, en la mayoría de los casos, a las condiciones climáticas propicias a su reproducción (en el caso de Perú, destaca BLANCO (*ibid*), ya desde 2012, «las condiciones calurosas propician normalmente el ambiente para su desarrollo y eso es lo que ha pasado en nuestro país este año con las altas temperaturas del verano»).

De hecho, dado que esta afección presenta un conjunto de síntomas similares a los del *dengue* y la *chikunguña* (a saber, fiebre, náuseas, cefalea, conjuntivitis, exantema, fuertes dolores articulares) y es transmitida por el mismo vector, entre los testimonios espigados en lengua española, se registran, en ocasiones, tanto confusiones en el diagnóstico de los casos clínicos relativos a estas enfermedades como en las medidas cautelares preventivas que recomienda los sanitarios: principalmente, el exterminio del jején que las transmite.

A este respecto, llama la atención que un buen número de los testimonios atestiguados sean de corte informativo, en el intento de responder a la pregunta: « ¿Qué es realmente el virus Zika? », como el publicado en la revista *Hoy Digital (Santo Domingo)*, en el verano de 2014, de autoría anónima:

La semana pasada, Séntula Martínez, presidente de la Sociedad de Médicos Salubristas, alertó acerca del virus llamado “zika” que es transmitido por el mosquito *Aedes aegypti*, el mismo que ocasiona el dengue y la chikungunya. Sin embargo, es poco lo que se sabe de esta afección que amenaza con llegar a suelo dominicano, tomando en cuenta que enfermedades como chikungunya y dengue son transmitidas por *Aedes aegypti*, mosquito con amplia presencia en el país. Información sobre la zika. Pero, ¿Qué es realmente el virus Zika? De acuerdo a un boletín de Ministerio de Salud de Chile, esta es una enfermedad similar al dengue, pero de carácter leve y que se transmite mediante la picadura del citado mosquito. Además, explica que el virus se transmite a los seres humanos por la picadura de hembras de mosquitos infectados.

O, incluso, a modo de recomendación lingüística, sobre cómo ha de adaptarse esta voz foránea<sup>10</sup> al español, que, acaso por su carácter neológico, aún no ha traspasado la frontera del diccionario general académico, entre otros. Así, la Fundación del español urgente (Fundéu), en un periodo en el que este término se registra constantemente, publica: «*Zika*, la escritura correcta» (2015); artículo del que se harán eco y divulgarán otros periódicos nacionales, como *La Vanguardia (Barcelona)*. Efectivamente, este vocablo, esporádicamente documentado en género femenino, presenta una serie de variantes gráficas entre las que se alternan las mayúsculas y minúsculas iniciales (en su paso de nombre propio a común) y las grafías para la vocal palatal *i/y* o la consonante velar *c/k* (*zica*, *zyka*, *Zika*). De igual modo,

---

<sup>10</sup> Como se sugiere en el apartado etimológico del *NDHE* (s. v.), se trata de una «voz tomada del inglés *zika*, atestiguada en esta lengua al menos desde 1962, cuando se registra en el capítulo titulado "The nature of serological relationships among arthropod-borne viruses" de J. S. Porterfield, publicado en *Advances in virus research*, vol. 9, editado por K. M. Smith y M. A. Lauffer (New York-London, Academic Press, pp. 127-153 p. 150: "In the absence of more information concerning the severity of Zika infections in normal human subjects [...]")».

abundan las siglas ZIKAV o ZIKV (por influencia del inglés, 'zika virus') entre la documentación recopilada para este término, con la acepción de virus que causa la enfermedad del zika.

Asimismo, menudean, en el lapso temporal comprendido entre 2014 y 2017 sobre todo, artículos acerca de los daños devastadores que este virus genera en el cerebro de los fetos (esto es, la microcefalia infantil) que desencadenan las mujeres embarazadas infectadas y las actividades de control llevadas a cabo por distintos organismos sanitarios y gubernamentales, como la Organización Panamericana de la Salud (OPS)<sup>11</sup>, para impedir que se propague e irradie en mayor medida esta patología, para la que aún no existe cura.

En efecto, entre la multitud de testimonios en los que se documenta este término médico, sobresalen y predominan las publicaciones periódicas en soporte digital de todo el ámbito hispanohablante<sup>12</sup>.

#### 4.2. *Antizika*

Como revela la documentación de este vocablo, en muy poco tiempo, la alarma de contagio se irradia y, con ella también, las diversas técnicas o medidas ideadas para combatir o prevenir el zika, es decir, las campañas antizika. Así, al menos desde el año 2016, atestiguamos un buen número de testimonios en los que se registra el adjetivo *antizika* (representado mediante las variantes gráficas con guion *anti-Zika*, *anti-zika*, *anti-Zica* o la formas no amalgamadas, *anti Zika* y *anti Zica*, predominantemente). Esta fecha es clave en la divulgación de este término —sobre todo, en el periodismo digital—, pues la celebración de los juegos olímpicos Río de Janeiro en agosto de ese mismo año —periodo en el que Brasil, así como gran parte de América del Sur, es considerada zona de riesgo de transmisión activa del virus *zika*—, desencadenará que proliferen multitud de notas de prensa en las que se recopilan una serie de originales iniciativas *antizika*.

Entre otras, destacan las medidas adicionales a las promulgadas por el Comité Olímpico Internacional (COI) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) llevadas a cabo por varios de países antes de la celebración de los juegos, como las camas antizika diseñadas por el equipo chino de gimnasia femenina artística:

Las chicas que forman parte del equipo chino de gimnasia femenina artística que participará de los Juegos Olímpicos llegó a Río de Janeiro con protecciones especiales por temor al zika, y en la Villa Olímpica armaron camas "anti zika". Yilin Fan, Yi Mao, Chunsong Shang, Jiixin Tan y Yan Wang duermen en camas protegidas por telas que evitan el ingreso de mosquitos. Ya instaladas en la Villa Olímpica, las gimnastas colocaron telas individuales en sus camas como un complemento al uso del repelente. De esta manera las atletas chinas tratan de disminuir el riesgo de contraer el virus provocado por el mosquito *Aedes aegypti*, que ya ha causado numerosos de microcefalia en recién nacidos en Brasil (ANÓNIMO, 01/08/2016, *Todo Noticias [Buenos Aires]: TN.com.ar*)

---

<sup>11</sup> Por ejemplo, el publicado por CORBELLA («Alerta global por un virus transmitido por mosquitos») en *La Vanguardia (Barcelona)*, el 20 de enero de 2016: « EE.UU. ha recomendado a las mujeres embarazadas que no viajen a los países afectados porque se sospecha que el zika es el culpable del aumento de casos de microcefalia registrados entre recién nacidos. En caso de tener que viajar, "es conveniente extremar las precauciones contra los mosquitos que transmiten el virus", informa Antoni Trilla, epidemiólogo del hospital Clínic ».

<sup>12</sup> Apenas se contabilizan, por el contra, testimonios insertos en media decena de tratados biosanitarios (GUILLAMAS VILELA *et al.*, 2017; VARGAS CÓRDOBA, 2016; ÁLVAREZ/KURI-MORALES, 2018). Cf. *NDHE*, s. v. *zika*.



Figura 2. Imagen de la cama antizika compartida en redes sociales por las gimnastas chinas (Fuente: *Twitter*).

### O la indumentaria antizika:

La ropa "antizika" fue creada a comienzos de este año, poco después de que saltaran las alarmas sobre el zika, un virus que mantiene en vilo a los turistas y atletas que a partir del 5 de agosto se concentrarán en Río para participar en los Juegos Olímpicos (AGENCIA EFE, 11/07/2016, *El País [Madrid]: elpais.com*);

entre la que destacan los uniformes de los golfistas y arqueros surcoreanos:

Así lo anunció el Comité Olímpico de Corea del Sur en su presentación oficial de los *Uniformes* anti Zika, que incluyen repelente de mosquitos, para intentar evitar que sus atletas se contagien durante los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro. La selección surcoreana llevará unas prendas cuya tela está fabricada con una fibra que repele a los mosquitos. Además, los uniformes serán de manga larga y de pantalón largo, y los atletas estarán obligados a usarlos siempre, a menos que estén compitiendo. Allí deberán utilizar la indumentaria regular debido a las reglas del campeonato. A pesar de que la decisión de Corea del Sur parezca toda una locura, y una idea desmedida, probablemente otras selecciones la tengan en cuenta. Cabe recordar que los Juegos de Río enfrentan varios problemas por la situación económica y política, y también existen serias preocupaciones sobre el virus Zika. (MARTÍNEZ MUNIAN, M., 30/04/2016, *El Mundo (San José): elmundo.cr*).



Figura 3. Imagen de la marca deportiva local surcoreana *Kolon Fashion Material* y sus modelos de traje antizika olímpicos (Fuente: *Google*).



En suma, auténticos contingentes o arsenales antizika (como las medidas gubernamentales llevadas a cabo los comités panameño, estadounidense y australiano, entre otros), con el fin de evitar la probabilidad de contagio de esta enfermedad y la génesis de una pandemia:

El Gobierno de Panamá distribuirá kits "anti-zika" con repelentes, preservativos y material informativo entre 5.000 mujeres embarazadas de todo el país, informaron hoy fuentes oficiales. Los kits proceden de una donación hecha por distintas multinacionales y por la Organización Panamericana de Mercadeo Social (PASMO, por sus siglas en inglés), indicó en un comunicado el Ministerio de Salud de Panamá (MINSAL). El ministerio repartirá 700 paquetes en la comarca indígena de Guna Yala, 1.350 en la capital panameña, 500 en Darién, 500 en la provincia de Panamá Este, 400 en Panamá Oeste, 250 en Colón, 250 en Coclé, 200 en Veraguas, 200 en Chiriquí, 200 en Herrera, 200 en Los Santos y 150 en Bocas del Toro. Desde que se detectó el primer caso de zika en Panamá, en diciembre de 2015, se han registrado un total de 443 contagios, 8 casos de microcefalia y 3 muertes de recién nacidos, recordó el MINSAL (AGENCIA EFE, 06/10/2016, *Metro Libre [La Chorrera]*: metrolibre.com);

La portera de la selección estadounidense Hope Solo ha publicado en una red social dos fotos con un arsenal «anti-zika». En una de ellas, la deportista esta con una máscara de protección contra los mosquitos. Con comentarios sarcásticos, Solo también se pone a disposición de compartir sus más de 20 repelentes con atletas de la Villa Olímpica, donde estarán todos los deportistas de los Juegos (REBELLO, B., 22/07/2016, *ABC [Madrid]*: abc.es);

Los ciclos vitales del insecto no han sido suficientes para tranquilizar a la delegación australiana, que ha anunciado que vendrá con su propio contingente anti-Zika. Los australianos traerán en sus maletas condones especiales, recubiertos con un gel antiviral que, además de reforzar la protección contra el VIH y otras infecciones, promete impedir el contagio del virus que más preocupa a Brasil (MARTÍN, M. 23/05/2016, *El País [Madrid]*: elpais.com).

No obstante, por otro lado, este término se consigna y se entrelaza, aunque en menor medida, con otros testimonios integrados en una serie de artículos de distinta naturaleza: artículos de investigación científica en los que se exponen los datos clínicos y las pruebas que, hasta el momento, se han analizado y experimentado en el contexto del desarrollo de una vacuna *antizika*, aún inexistente, como puede leerse en los siguientes ejemplos:

La demostración de la asociación de este caso con infección previa por el virus Zika está fundamentada en la presencia de respuesta serológica aguda de infección reciente por la presencia de IgM anti-Zika. La negatividad de la detección por PCR puede explicarse en que el momento de la toma de las muestras fueron tardías (más de 7 días), La investigación de otros dos flavivirus circulantes en el país como dengue y chikungunya (virus que muestran reactividad serológica cruzada en las pruebas serológicas) resultaron negativos (LOVERA, T. *et al.*, « Síndrome neurológico asociado a Zika de adquisición post natal. A propósito del primer caso en Paraguay », 12/2016, *Revista del Instituto de Medicina Tropical [Asunción]*).

Para el estudio, el co-autor Dr. Michael Diamond, profesor de medicina en Washington, y sus colegas, tomaron muestras de sangre de adultos que habían sido infectados con el virus Zika. Los investigadores aislaron 29 anticuerpos anti-Zika de las muestras de sangre y ensayaron cada uno en diferentes cepas de Zika en un laboratorio. Identificaron un anticuerpo –ZIKV-177– que efectivamente ha neutralizado cinco cepas del Zika. A continuación, el Dr. Diamond y equipo se propusieron investigar si el ZIKV-177 podría ser

eficaz contra el virus Zika en modelos animales (ANÓNIMO, « Identificado anticuerpo que podría proteger el feto contra el Zika virus », 12/2017, *Medical Press [Barcelona]*).

#### 4.3. Zikosis

Tal y como se ha podido apreciar en el análisis de los términos *zika* y *antizika*, durante un breve —pero intenso— periodo de tiempo se vivió un miedo patológico al contagio del zika; reacción para la que se acuñó, en sentido irónico, el neologismo *zikosis*. Esta voz, de uso limitado y circunscrito a la prensa española del primer trimestre de 2016, se documenta por vez primera a comienzos de año, en una noticia publicada por J. MUÑOZ<sup>13</sup> en *El País (Madrid)*, titulada, precisamente, « *Zikosis* ». Según relata el autor del artículo, el conocimiento de las últimas informaciones sobre las secuelas que produce el virus zika en aquellos que padecen esta enfermedad (en especial, la microcefalia infantil en los fetos de las embarazos infectadas y el síndrome de Guillain-Barré), la hacen « tan siniestra que parece apta para una película de terror »:

Eso es al menos lo que sugieren las estadísticas de Google para España, donde las búsquedas relacionadas con el virus han alcanzado estos días la cota máxima de 100 sobre 100. Esa es también la sensación que tenemos en el departamento de comunicación del Instituto de Salud Global de Barcelona (ISGlobal), donde hemos ido atendiendo numerosas solicitudes de medios de comunicación en busca de información fiable al respecto. [...] Aunque sin duda, de todos los indicios de zikosis, los más preocupantes se dan cuando el simple hecho de haber estado en un país afectado convierte a la persona en sospechosa. Estos días estamos empezando a ver casos de personas en perfecto estado de salud a las que, pese a no presentar síntoma alguno, se les impide acudir a su puesto de trabajo simplemente por haber viajado a Latinoamérica de manera reciente (MUÑOZ, J., 10/02/2016, *El País [Madrid]*: elpais.com).

De este modo, se establece una comparación implícita con la película dirigida por A. Hitchcock en 1960, *Psicosis*, así como con el término homónimo del ámbito de la psiquiatría que denota la enfermedad mental caracterizada por delirios o alucinaciones (*psicosis*; cf. *DLE*, s. v.) y la alarma social y mediática desatada por el miedo al contagio de la enfermedad del *zika*.

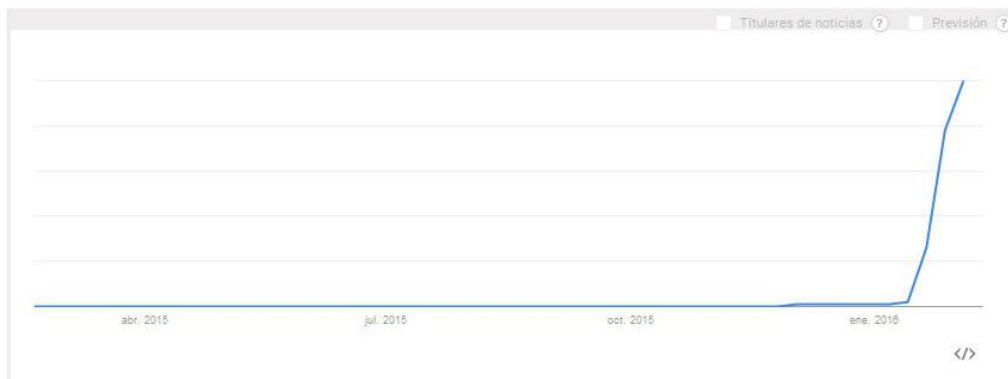


Figura 4. Cartel cinematográfico de la película *Psicosis*, 1960 (Fuente: Google).

<sup>13</sup> José Muñoz es investigador del Instituto de Salud Global de Barcelona (ISGlobal) y médico especialista en Medicina Tropical del Hospital Clínic de Barcelona.

Muñoz crea, por tanto, mediante un ingenioso juego de palabras, a partir del sufijo *-osis*, frecuente en la formación del léxico médico —y, por analogía con *psicosis*—, el término *zikosis*, justificado, a su modo de ver, por el impacto en las estadísticas que reflejan las numerosas solicitudes que tuvieron que atender, en esa época, en el Hospital Clínic de Barcelona, entre otros centros de salud:

La otra epidemia ya está aquí [zikosis]. Basta con echar un vistazo al gráfico para comprobar la rapidez con que se expande. La imagen resultante es casi una foto: la frecuencia de búsqueda del término *zika* en Google, la curva del miedo.



En palabras de Muñoz:

Lo único obvio hasta el momento es que el zika se ha convertido en una de esas enfermedades que traspasan la barrera del sonido. En un viaje supersónico que las lleva del más absoluto de los olvidos a los titulares de los medios de comunicación más importantes del planeta, contribuyen a que entendamos a base de golpes qué es la salud global.

En efecto, la *zikosis* fue perceptible a lo largo del 2016, pues, tal y como se relata en *Salud Ediciones (Palma de Mallorca)*, el Dr. MARCH, en una conferencia presentada en la Real Academia de Medicina de las Islas Baleares, ironizó sobre el impacto real del zika, comentando, « como se ha dicho en algún foro, que la epidemia está controlada pero tenemos 'zikosis' ».

Igualmente, entre las noticias publicadas en la red de varios periódicos digitales españoles, puede leerse:

Ahora, en plena 'zikosis', la exigencia de una vacuna de manera inmediata es un grito unánime y se acumulan las voces que preguntan cómo es posible que todavía no sepamos nada acerca de un virus que conocemos desde 1947. Pero la ciencia no se hace en un día y esa es una de las grandes lecciones que podemos extraer de las crisis de salud recientes. La investigación científica es fundamental para garantizar nuestra salud y nuestra seguridad y debemos exigir reformas para garantizar que se pueda trabajar hoy de manera sostenida en la prevención de las crisis del mañana (VILASANJUAN, R., 03/2016, *Opinión [Barcelona]: laopinion.com*).

Estábamos recién cerrando la epidemia de ébola que el año pasado iba a acabar en la exterminación de la raza humana, cuando tímidamente algunos medios se hacían eco de un mosquito que habitaba en América Latina y que transmitía un nuevo virus llamado zika. Yo, que soy un sabueso, me dije "en unas semanas, psicosis". Y efectivamente, ya la tenemos. Zikosis, que dice algún gracioso. La OMS, la misma que nos metió el miedo en el cuerpo con la gripe aviar, la porcina y las vacas locas, ya ha declarado el estado de alerta a nivel mundial.

Y no digo yo que esto no tenga su gravedad, pero la experiencia nos dice que tampoco tenemos que sacar los pies del tiesto antes de tiempo (MTZ-SALANOVA PERALTA, P., 12/02/2016, *Diario de Almería [Almería]:* [diariodealmeria.es](http://diariodealmeria.es)).

## 5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo, hemos estudiado los recursos morfoetimológicos implicados en los procesos de neominia del español de la medicina de las primeras décadas del siglo XXI para la familia léxica derivada del sustantivo *zika* (*zika* > *antizika* > *zikosis*) y la tipología textual y discursiva en la que se consignan estas voces, que, a excepción del *NDHE*, aún no han traspasado la barrera del diccionario. En efecto, a pesar de la vitalidad y prolijidad del uso de las mismas (especialmente, en la prensa digital hispánica), estos términos de carácter novedoso no se registran ni siquiera en los diccionarios especializados del español, como el *Diccionario de términos médicos (DTM)* publicado por la Real Academia Nacional de Medicina<sup>14</sup> o *Dicciomed*, ni tampoco en el buscador del observatorio de neología de la UPF (*BOBNEO*).

Como hemos puesto de manifiesto, la neología formal, a partir del sufijo *-osis* (como en los epónimos *listeriosis*, *leishmaniosis*, *rickettsiosis*, *salmonelosis*, entre otros), se erige como un mecanismo rentable y productivo en la creación de nuevas voces del ámbito médico, tanto en el discurso especializado o jergal como en el coloquial (*zikosis*) que deriva del mismo. Este análisis es una muestra, pues, de la creatividad lingüística que prolifera en el soporte digital o cibermedio, así como del impacto de las publicaciones periódicas en línea y de los medios de comunicación sobre los temas de salud en la sociedad. Si bien el empleo de los términos *zika* y *antizika* se constata —en un nutrido conjunto de testimonios más o menos especializados— y llega hasta la actualidad, el vocablo *zikosis* presenta una breve trayectoria en lengua española. La historia de *zikosis* se atisba, por tanto, como el reflejo de una moda lingüística pasajera, cuyos síntomas, al parecer, se desvanecieron al mismo tiempo en el que la preocupación por el contagio de esta devastadora enfermedad cesó, una vez se celebraron los JJ. OO. de Río de Janeiro, en agosto de 2016.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ ALVA, R. / KURI-MORALES, P. 2018. *Salud pública y medicina preventiva*. México: Manual Moderno.

BDH. Biblioteca Nacional de España. 2016-. *Biblioteca digital hispánica*. [en línea]: <<http://www.bne.es/>> [consultado el: 03/11/2019].

BOBNEO. *Base de datos de neologismos del Observatori de neología*. Universitat Pompeu Fabra. [en línea]: <<http://obneo.iula.upf.edu>> [consultado el: 30/10/2019].

BVPH. Ministerio de Cultura y Deporte. 2017-. *Biblioteca virtual de prensa histórica*. [en línea]: <<https://prensahistorica.mcu.es>> [consultado el: 03/11/2019].

CABRÉ, M.<sup>a</sup> T. 2001. *La terminología científico-técnica*. Barcelona: IULA-UPF.

---

<sup>14</sup> No obstante, a este respecto, advertimos que en el proyecto del *Diccionario panhispánico de términos médicos (DPTM)* que está abordando la RANM en la actualidad, sí que se consignan los lemas (*Zika*; *virus del Zika* o *Enfermedad por el virus del Zika*; véase: <https://dptm.ranm.es/avance-dptm.html>).

CABRÉ, M<sup>a</sup> T. / Gómez de Enterría, J. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

CAMPOS SOUTO, M. / PASCUAL, J. A. 2012. « Lexicografía, filología e informática: una alianza imprescindible. A propósito de la situación del NDHE ». In CORBELLÀ, D. et al. (eds.). *Lexicografía hispánica del siglo XXI: Nuevos proyectos y perspectivas*. Madrid: Arco/Libros, 151-170.

CAMPOS SOUTO, M. 2015. « El NDHE como muestra de la nueva lexicografía digital ». *Estudios de lexicografía*, 3: 71-94.

CAMPOS SOUTO, M. 2017. « Hacia una crónica del *Diccionario histórico de la lengua española de 1933-1936*: Los materiales del archivo de la Real Academia Española ». *BRAE*, 97: 161-201.

CAMPOS SOUTO, M. 2018a. «Las bases documentales del NDHE: entre la realidad y el deseo». In CORBELLÀ, D., FAJARDO, A. y LANGENBACHER, J. (eds.). *Historia del léxico español y humanidades digitales*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 25-50.

CAMPOS SOUTO, M. 2018b. « Bibliotecas y hemerotecas digitales en el NDHE ». *Cuadernos del Instituto Historia de la Lengua*, 11: 237-255.

CDH. Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española. *Corpus del Nuevo diccionario histórico* [en línea]: <<http://web.frl.es/CNDHE>> [consultado el: 30/10/2019].

CIAPUSCIO, G. E. 2003. *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA-UPF.

CORDE. Real Academia Española. *Corpus diacrónico del español*. [en línea]: <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>> [consultado el: 30/10/2019].

CORPES. Real Academia Española. *Corpus del español del siglo XXI*. [en línea]: <<http://web.frl.es/CORPES>> [consultado el: 30/10/2019].

COTELO, R. 2019. « De *ballenas* a *bikinis*: las fuentes digitales de prensa como un recurso innovador e imprescindible en la elaboración del *Nuevo diccionario histórico del español (NDHE)* ». In QUILIS, M. y SANMARTIN, J. (eds.). *Historia e historiografía de los diccionarios del español*. Valencia: Universitat de València, 131-142

CREA. Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual*. [en línea]: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>> [consultado el: 30/10/2019].

DAVIES, M. (dir.). 2002-. *Corpus del español* [en línea]: <<https://www.corpusdelespanol.org/>> [consultado el: 03/11/2019].

*Dicciomed*. CORTÉS GABAUDAN, F. (dir.), 2012-. *Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca [en línea]: <<http://dicciomed.usal.es>> [consultado el: 05/11/2019].

DLE. Real Academia Española. 2014<sup>23</sup>. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa. También [en línea] < <https://dle.rae.es/>> [consultado el: 30/10/2019].

- DPTM. Real Academia Nacional de Medicina. *Diccionario panhispánico de términos médicos*. [en línea]: <<https://dptm.ranm.es/>> [consultado el: 30/10/2019].
- DTM. Real Academia Nacional de Medicina. 2012. *Diccionario de términos médicos*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Gallica. Bibliothèque nationale de France. 1997-. *Bibliothèque numérique*. [en línea]: <<https://gallica.bnf.fr/>> [consultado el: 03/11/2019].
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. 2009. *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- GUILLAMAS VILELA, C. et al. 2017. *Técnicas básicas de enfermería*. Madrid: Editex.
- GUTIÉRREZ RODILLA, B. M. 1998. *La ciencia empieza en la palabra*. Barcelona: Península.
- GUTIÉRREZ RODILLA, B. M. 2005. *El lenguaje de las ciencias*. Madrid: Gredos.
- HARRIS-NORTHALL, R. / NITTI, J. J. (eds.). *Boyd-Bowman. Léxico hispanoamericano 1493–1993*. New York: Hispanic Seminary of Medieval Studies. También [en línea]: <<https://textred.spanport.lss.wisc.edu>> [consultado el: 03/11/2019].
- HNDM. Universidad Nacional Autónoma de México. 2015-. *Hemeroteca Nacional Digital de México*. [en línea]: <<http://www.hndm.unam.mx>> [consultado el: 05/11/2019].
- LERAT, P. 1997. *Las lenguas especializadas*. Madrid: Ariel.
- NAVARRO, F. 2004. « Lenguaje médico: el rayo neológico que no cesa ». *Medicina Clínica*, 122 (11): 430-436.
- NDHE. Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española. 2013-*Nuevo diccionario histórico del español*. [en línea]: <<http://web.frl.es/DH>> [consultado el: 30/10/2019].
- PENA, J. 2018. « La base de datos morfológica del español (BDME): Caracterización y estructura ». In GARCÉS, M.<sup>a</sup> P. (ed.). *Perspectivas teóricas y metodológicas en la elaboración de un diccionario histórico*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, 17-61.
- PINILLOS, O. 2015. « Los materiales de redacción del NDHE ». *Estudios de Lexicografía*, 3: 95-116.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO, A. I. / GARCÍA ANTUÑA, M. 2009. « Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas ». In VERA, A y MARTÍNEZ, I. (eds.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, vol. II. Comillas: Fundación Comillas/ASELE, 907-932.
- SALAS, P. / TORRES, A. 2015. « Aproximación a los fundamentos del NDHE a través de las herramientas informáticas usadas en su elaboración y presentación ». *Estudios de Lexicografía*, 3,15-69.
- VARGAS CÓRDOBA, M. 2016. *Virología médica*. Bogotá: Manual Moderno.

## SECTION II : Varia



**Francesco SPINOGLIO: « Actividades de neuroeducación para la enseñanza de idiomas en escuelas de negocios »**

ESADE, Lull University  
francesco.spinoglio@esade.edu

**Resumen:**

Este artículo pretende ofrecer algunas ideas y actividades innovadoras para dinamizar la enseñanza de idiomas, especialmente en las escuelas de negocios. Partiendo de la hipótesis de que la neuroeducación es una rama de la educación que nos permite empatizar mejor con los estudiantes, despertando su curiosidad y aumentando su motivación por aprender, se han diseñado una serie de actividades de la teoría de juegos para que los alumnos que estén estudiando un idioma extranjero en una escuela de negocios se involucren más en la clase y aprendan un idioma extranjero mediante contenidos afines al grado o máster que estén cursando. Además, estas actividades tienen como finalidad proporcionar a los alumnos herramientas de educación financiera que los hagan reflexionar sobre cómo influye el cerebro a la hora de tomar decisiones de carácter económico que supongan un beneficio tanto para nosotros como para los demás.

**Palabras clave:** neuroeducación, neuroeconomía, negocios, cerebro, idiomas

**Résumé :**

Cet article vise à proposer quelques idées et activités innovantes pour dynamiser l'enseignement des langues, notamment dans les écoles de commerce. Partant de l'hypothèse que la neuroéducation est une branche de l'éducation qui permet de mieux s'identifier aux étudiants, d'éveiller leur curiosité et d'augmenter leur motivation à apprendre, une série d'activités basées sur la théorie des jeux a été conçue pour que les étudiants qui étudient une langue étrangère dans une école de commerce s'impliquent davantage dans la classe et apprennent une langue étrangère par le biais de contenus liés au diplôme ou au master qu'ils étudient. En outre, ces activités visent à fournir aux élèves des outils d'éducation financière qui les font réfléchir à l'influence du cerveau lors de la prise de décisions économiques bénéfiques pour nous-mêmes et pour les autres.

**Mots-clés :** neuro-éducation, neuro-économie, affaires, cerveau, langues

**0. INTRODUCCIÓN**

La neuroeducación es una rama de la ciencia relativamente joven que se está implementando y asentando cada vez con más fuerza en el ámbito de la enseñanza. Según Francisco Mora (2013), uno de los mayores expertos europeos en neuroeducación, enseñar significa hacer mejores personas con el fin de construir la verdadera individualidad humana. En una conferencia que impartió el 7 de marzo de 2017 en la Universitat de Barcelona a la que tuve el honor de asistir, el Dr. Mora afirmó que « intentar enseñar sin conocer cómo funciona el cerebro, sería como intentar diseñar un guante sin nunca antes haber visto una mano »<sup>1</sup>. Estas palabras se ven avaladas por el auge que hemos experimentado en los últimos años de una nueva «cultura neuro», cuyos pilares educativos se centran en conocer cómo funciona el cerebro humano. Conocer, por ejemplo, las funciones principales del sistema límbico y de

---

<sup>1</sup> Jornadas de formación ELE.



la corteza premotora nos puede ayudar a crear actividades para estimular de forma dinámica la curiosidad de los alumnos, mejorando su nivel de atención sostenida y ejecutiva, que es la que más se necesita para el estudio. Además, la empatía desempeña un papel fundamental en la neuroeducación, por eso en este artículo se hará particular hincapié en la función de las neuronas espejo, descubiertas en 1992 en Parma por el Dr. Giacomo Rizzolatti. Establecer «puentes empáticos» con los alumnos es el primer paso para conectar con el sistema límbico, y a partir de esa conexión resulta más fácil introducir conceptos de neuroeducación y de neuroeconomía en los profesionales del mañana. Así pues, con el presente trabajo se aspira a elaborar un estudio en el campo de la enseñanza de idiomas y la neuroeducación, proponiendo una serie de actividades relacionadas entre ellas que faciliten y mejoren la toma de decisiones en el ámbito económico y social, además de concienciar a los alumnos sobre valores fundamentales del ser humano como la ética, el respeto y la colaboración.

## 1. MARCO TEÓRICO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El marco teórico de este artículo bebe de estudios, ensayos y publicaciones académicas sobre lingüística, neurociencia y neuroeducación, y relaciona sus postulados con la teoría de juegos, un área de la matemática aplicada que se centra en el estudio de la conducta humana a la hora de tomar decisiones. Según la teoría económica de Adam Smith (1776), considerado como uno de los fundadores de la economía moderna, el interés individual de cada persona lleva automáticamente a la consecución del bien común; sin embargo, dicha teoría fue refutada en los años 50 por John Forbes Nash (1950), quién consideraba que la racionalidad y el egoísmo juegan un papel fundamental en la toma de decisiones y a menudo se alcanzaba un resultado económico « subóptimo » para la comunicad cuando se buscaba el bien individual por encima del bien colectivo.

Por último, cierra el marco teórico un aspecto de neurociencia relacionado con la empatía y la imitación, lo que nos sirve para explicar por qué el ser humano reproduce determinadas conductas. Todo proceso imitativo parte primero de un proceso empático, y eso es posible gracias a la función de las neuronas espejo, descubiertas en 1991, en Parma, por el equipo de Giacomo Rizzolatti. Estos científicos, tras numerosas pruebas, decidieron colocar electrodos en la corteza frontal inferior de un macaco con el fin de estudiar las neuronas especializadas en el control de los movimientos de la mano al realizar una determinada acción. Durante cada experimento, registraban la actividad en el cerebro del simio mientras le facilitaban tomar trozos de alimento, de manera que los investigadores pudieran medir la respuesta de la neurona a tales movimientos. Lo curioso fue que algunas de las neuronas del mono reaccionaron incluso cuando el animal no se había movido, y eso demostró la existencia de unas neuronas que reconocían una acción y la reproducían en la mente. Estas células están ubicadas en una zona del cerebro conocida como F5, situada en la corteza premotora del cerebro, en la denominada Área de Broca, responsable de la producción motora del lenguaje y también de la comprensión sintáctica de la oración. El hecho de que las neuronas espejo se encuentren justamente en el Área de Broca explica, por ejemplo, la tendencia de los seres humanos a repetir estructuras gramaticales fijas o a reproducir muletillas que escuchamos en nuestro entorno. En palabras del científico Vilayanur Ramachandran (2000), « el descubrimiento de las neuronas espejo ha sido de tal envergadura que podría hacer por la neurociencia lo mismo que hizo el descubrimiento del ADN hizo por la biología »<sup>2</sup>.

Algunos estudios realizados por Giacomo Rizzolatti y Marco Iacoboni (2009), quienes estuvieron tomando registros en neuronas de pacientes humanos, apuntan a que las neuronas espejo constituyen el sustrato cerebral de la tendencia automática a imitar, permitiendo relacionar tanto las acciones propias como las ajenas y dotarlas de un significado en nuestra mente. Especialmente en el ámbito lingüístico, somos conscientes porque tenemos lenguaje y esto nos permite pensar, relacionarnos con los otros, originar cultura y entender toda la

---

<sup>2</sup> La traducción es propia.

abstracción relacionada con el propio lenguaje, como podría ser, por ejemplo, el significado de una metáfora. Imitamos lo que vemos y escuchamos, y este aprendizaje por imitación constituye una de las bases de la cultura. Pero resulta que, pese a reproducirlo en nuestra mente, a veces nos negamos a pronunciarlo. ¿Qué es lo que actúa como inhibidor lingüístico? Según Marco Iacoboni (2009), existen dos grandes tipos de neuronas espejo: las normales y las superneuronas espejo. Parece ser, en efecto, que en los sistemas cerebrales más complejos, como el de los seres humanos, existe una capa de neuronas en el lóbulo frontal que se encarga de modular y controlar la actividad de las neuronas espejo *simples*. Lo interesante es que muchas veces ese *control* y esa *modulación* están fuertemente influenciados por la cosmovisión del hablante y por su sistema de creencias, profundamente arraigado en el sistema límbico, la zona central del cerebro donde se concentra la actividad emocional del ser humano.

A partir de estos conceptos que completan el marco teórico, se ha planteado la hipótesis de si la enseñanza de idiomas se puede vincular a la neuroeducación en el aula, no solo para mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos, sino también su conducta humana, preparando así a los profesionales del mañana con una educación financiera y social más sólida y sostenible. Con el fin de demostrar este planteamiento, se han formulado dos preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se podría introducir la neuroeducación en una clase de idiomas?
2. ¿Cómo analizaríamos los resultados obtenidos a partir de las actividades propuestas?

Para dar respuesta a la primera pregunta, se van a proponer algunos ejercicios de la teoría de juegos que consisten en elegir entre dos posibilidades, un concepto que se conoce en economía con el nombre de *elecciones intertemporales* y en la que participan la parte emotiva del sistema límbico y la parte racional de la corteza prefrontal. La finalidad de estos ejercicios es, por un lado, que el alumno se conciencie sobre cómo funciona su cerebro a la hora de tomar decisiones y, por otra, que reflexione sobre el impacto que puede tener su decisión en la otra parte involucrada.

Por otro lado, se intentará contextualizar y dar respuesta a la segunda pregunta proponiendo tres actividades de la teoría de juegos cuyo resultado será analizado y debatido en clase con los alumnos, por eso se recomienda utilizarlas a partir de un nivel B1, de forma que los participantes tengan las herramientas lingüísticas suficientes para expresar sus ideas en la lengua meta. Dichas actividades siguen un orden lógico cuya finalidad principal es guiar al estudiante en su toma de decisiones, tratando de que entienda mejor cómo funciona su sistema de creencias. Esta triangulación de actividades se compone de los siguientes juegos: el del ultimátum, el del prisionero y, por último, la paradoja de San Petersburgo. Esta metodología mixta de la triangulación de datos se basa en el modelo de Zoltan Dornyei (2007), quien propone combinar métodos cuantitativos y cualitativos para luego aplicarlos con un plan de acción. Para que este tipo de metodología resulte efectiva, es fundamental atenerse al concepto de *investigación-acción*, sobre todo para tener acceso a la información cuantitativa, tal y como indica Marta González-Lloret en su artículo « Investigación-acción (II): La investigación cuantitativa » (2014). En este caso concreto, el primer paso de la triangulación de datos empieza con la realización del juego del ultimátum para demostrar la diferencia entre una decisión meramente racional y una decisión emotiva; en otras palabras, la diferencia entre corteza premotora y sistema límbico. El segundo paso, a partir del juego anterior, propone el dilema del prisionero para ver hasta qué punto estamos dispuestos a hacer lo mejor para nosotros y para el grupo utilizando tanto la parte racional como emocional de nuestro cerebro. Por último, el tercer paso se centra en analizar el nivel de aversión al riesgo mediante una adaptación de la paradoja de San Petersburgo. Estos tres pasos se podrían resumir de la siguiente manera:

1. Juego del ultimátum: vemos cuántas personas aceptan el trato y cuántas lo rechazan (información principalmente cuantitativa).
2. Dilema del prisionero: vemos cuántas personas, a partir del resultado del primer juego, buscan la mejor solución para sí mismos y para el grupo (información cuantitativa y cualitativa).
3. Paradoja de San Petersburgo: medimos la inteligencia emocional de los alumnos y su nivel de aversión al riesgo (información principalmente cualitativa).

Como se puede apreciar, mediante estas tres actividades se pretende recoger tanto la información cuantitativa como cualitativa para que la triangulación de datos sea lo más efectiva posible. La finalidad es crear un debate en el aula para trabajar la producción oral y la interacción en la L2. A continuación, veremos de forma pormenorizada en qué consisten las tres actividades y cómo se pueden presentar en el aula.

## 2. ACTIVIDADES

La primera actividad de lo que hemos denominado *triángulo neuroeconómico* consiste en realizar en parejas el juego del ultimátum. Este juego fue probado por primera vez en 1982 por Werner Güth, Rolf Schittberger y Bernd Schwarze en la Universidad de Colonia y por lo tanto hace ya varias décadas que se propone dando resultados diversos. Sirve principalmente para demostrar que toda transacción económica presenta un componente emocional muy fuerte que a menudo está marcado por el nivel de confianza que depositamos en “el otro” y por lo que nuestro sistema de creencias considera *justo*, algo estrechamente vinculado con el sistema límbico, en concreto con el hipocampo y la amígdala. Como sabemos, las transacciones económicas son determinantes para la construcción de la civilización humana y miden de forma certera el grado de prosperidad de un país; sin embargo, mediante el ultimátum se puede apreciar que en toda transacción económica influye también un componente emocional. El juego en sí es aparentemente muy sencillo y se presenta de la siguiente manera: los alumnos se ponen en grupos de dos, siendo uno el jugador A y el otro el jugador B. Una vez asignados los roles, se les explica que el jugador A va a recibir 100 euros<sup>3</sup>, pero con una condición (ultimátum): está obligado a hacer una oferta al jugador B y este puede decidir si la acepta o la rechaza. El jugador A, por lo tanto, escribe en un papel qué cantidad de los 100 euros tiene pensado entregar al jugador B y qué cantidad quiere quedarse para él. El jugador B recibe el papel y tiene que escribir debajo si acepta o no la oferta. Si el jugador B acepta la oferta, cada uno se lleva la cantidad pactada; por el contrario, si B rechaza la oferta, nadie se lleva nada de los 100 euros y se acaba el juego. Es fundamental que los dos jugadores conozcan esta información y la tengan clara antes de empezar el juego, que no suele durar más de cinco minutos. Si analizamos la actividad desde un punto de vista meramente racional, es decir, utilizando la corteza prefrontal del cerebro, B debería aceptar siempre la oferta independientemente de la cantidad, ya que, aunque A solo le ofrezca un euro, seguirá siendo más que cero. Sin embargo, el juego demuestra que la vida real no funciona exactamente así y que en los seres humanos a menudo acaba prevaleciendo la parte emocional del sistema límbico, como bien apunta Clay Shirky (2012) en su libro *Excedente cognitivo*, donde sostiene que normalmente A ofrece entre el 40 y el 50% del dinero, y B suele aceptar la oferta; no obstante, si la cantidad ofertada por A es inferior, B suele rechazarla. En definitiva, cuanto menor es la cantidad ofertada por A, mayor es la posibilidad de que B rechace. Esto demuestra que en general el ser humano tiene cierta aversión al egoísmo y a lo que su sistema de creencias considere *injusto*, por eso muchas

---

<sup>3</sup> Recomendamos utilizar billetes fotocopiados o dinero del Monopoly para que el ejercicio sea más realista.

veces B decide optar a que los dos lo pierdan todo antes de que A se lleva un parte mayor. Tal vez, el hecho de rechazar una oferta poco generosa es un acto comunicativo y social, y no se tendría que tachar de error cognitivo o matemático.

Para llevar este ejercicio al aula, lo ideal es escribir las parejas de participantes en la pizarra para que todos los emparejamientos sean visibles y luego se pueda anotar el resultado. Una vez finalizado el juego, se puede hacer un breve debate de grupo para analizar los resultados y practicar la producción oral, y después se pasa a la siguiente actividad: el dilema del prisionero. Es muy importante que los grupos sean los mismos, pues la confianza que se haya podido crear entre A y B en la primera actividad va a determinar, en gran medida, el resultado de esta segunda prueba, como se analizará más a fondo en el siguiente apartado (3. Resultados). El dilema del prisionero es un conflicto desarrollado originalmente por Melvin Dresher y Merrill Flood y luego bautizado en 1950 por el matemático estadounidense Albert Tucker. Como apunta William Poundstone (1995), no siempre los dos participantes cooperan y a menudo se busca el interés individual por encima del interés colectivo, lo cual rompe con la teoría del equilibrio de John Nash que mencionamos en el marco teórico. El dilema postula el siguiente problema: dos sospechosos de robo han sido atrapados por la policía, pero resulta que no hay pruebas incriminatorias contra ellos. Por esta razón, los dos sospechosos son interrogados por separado en celdas diferentes y tienen la opción binaria de confesar o de declararse inocentes. Si uno confiesa (A) y el cómplice no (B), el que no confiesa se irá a la cárcel 10 años y el otro saldrá libre; si ambos confiesan, la pena es de 5 años para cada uno, mientras que si ninguno de los dos confiesa, ambos son condenados a *solo* 2 años de cárcel.

Para esta investigación, y con la finalidad de complicar aún más la toma de decisiones, se han reajustado las recompensas con respecto a la versión original, y el cuadro quedaría de la siguiente manera:

	<b>B confiesa</b>	<b>B no confiesa</b>
<b>A confiesa</b>	5 años para ambos	A sale libre y para B 10 años de cárcel
<b>A no confiesa</b>	B sale libre y para A 10 años de cárcel	Dos años para cada uno

Tabla 1. Opciones de los prisioneros  
Fuente: elaboración propia

Además, en el aula se les da a las parejas la posibilidad de mirarse y de estudiarse durante unos segundos, pero sin hablar, lo que tiene una relación indirecta con el papel que desempeñan las neuronas espejo, pues son las encargadas de descifrar y filtrar la información que nos puede proporcionar incluso un gesto, una mirada o una sonrisa. Estas neuronas también se encargan de todo lo relacionado con la empatía, por eso si la pareja no ha colaborado en el juego del ultimátum, es muy probable que en este dilema cada uno busque su interés personal y que B decida confesar al no fiarse de A. Ciñéndonos a la teoría del equilibrio de Nash, aquí el mejor resultado posible sería que los dos participantes no confesaran, ya que de esa forma ambos conseguirían la menor pena y estarían haciendo lo mejor para sí mismos y para el grupo, pero también es innegable que no confesar, desde un punto de vista racional y matemático, también es la opción más arriesgada, pues existe una alta probabilidad de que seas traicionado y te condenen a la pena máxima (10 años). Sin embargo, la moraleja de este dilema es que para lograr el beneficio individual, primero hay que pensar en el bien común. Este enfoque ético abre paso a una reflexión sobre este siglo

XXI cada vez más frenético en el que prima el egoísmo y la satisfacción inmediata. Para que el destino de la humanidad no esté abocado al fracaso, es fundamental construir un mundo basado en la confianza y en el bien común. Respecto a estas ideas, vale la pena destacar el libro *La evolución de la cooperación: el dilema del prisionero y la teoría de juegos*, publicado por Robert Axelrod en 1984, donde el autor llegó a demostrar que cuando el juego se repite durante un largo período de tiempo y con muchos jugadores, las estrategias egoístas (doble confesión) tienden a ser peores a largo plazo, mientras que las altruistas acaban siendo mejores porque se busca un interés común. En definitiva, esta segunda actividad está estrechamente vinculada con el juego del ultimátum y cierra los primeros dos pasos de la triangulación metodológica que proponemos en el presente artículo, ofreciéndonos una información cuantitativa y cualitativa sobre la predisposición a colaborar de los participantes. Como veremos en el siguiente apartado, las parejas que no colaboran en el ultimátum son las que luego buscan una solución egoísta en el dilema del prisionero, mientras que los que hacen repartos justos en la primera actividad, luego suelen anteponer el bien común por encima del beneficio individual.

La tercera y última actividad del *triángulo neuroeconómico* es la paradoja de San Petersburgo, sin duda alguna la menos conocida de las tres en el ámbito de la teoría de juegos. Fue formulada por primera vez en 1713 por Nicolaus Bernoulli cuando este se encontraba en San Petersburgo y la idea original era crear un dilema matemático donde te invitan a participar en un juego, y puedes escoger jugar o no jugar. Si aceptas jugar, tienes que hacer una apuesta y tirar una moneda al aire: cada vez que sale *cara*, doblas tu apuesta inicial, mientras que si sale *cruz* vuelves a tirar la moneda hasta que salga *cara*. La pregunta originaria que formulaba la paradoja era la siguiente: ¿cuánto estaría dispuesto a pagar una persona por participar en el juego? Ciñéndonos estrictamente al concepto de EV (Expectative value), sabemos que el jugador racional debería aceptar el juego solo si la ganancia esperada es mayor a la suma que se le exige por participar. Sin embargo, en la formulación original de la paradoja, al lanzar la moneda no se pierde dinero, por lo que la apuesta siempre será favorable, ya que podemos lanzar la moneda un número infinito de veces y simplemente esperar a que salga *cara*. Pese a ello, la gran mayoría de las personas no están dispuestas a apostar más de 15 o 20 euros por participar en el juego, lo cual de por sí ya es una paradoja. En nuestro caso, y con la finalidad de relacionar este ejercicio con las dos actividades anteriores y de llevarlo más al terreno lingüístico que matemático, hemos propuesto una nueva versión de esta paradoja que deja a un lado las matrices y los cálculos y se centra más en la respuesta neurológica del cerebro frente al riesgo, algo que los participantes ya han experimentado, si bien de forma indirecta, en el dilema del prisionero. Teniendo esto en cuenta, a las mismas parejas de antes se les entrega una hoja con la explicación del dilema y las siguientes preguntas:

La paradoja de San Petersburgo consiste en escoger entre estas dos opciones: en el primer caso se os dan 40 euros en mano y no tenéis que jugar ni hacer nada más; os vais con el dinero y el juego termina. En el segundo caso, en cambio, se os dan 4 euros para participar en un juego que consiste en lanzar una moneda al aire hasta que salga *cruz* dos veces seguidas. Cada vez que sale *cara*, dobláis el dinero; es decir, empezáis con 4 euros y si sale *cara* pasáis a 8. Si vuelve a salir *cara*, dobláis a 16 euros, mientras que si sale *cruz* tenéis que tirar otra vez la moneda. Si salen dos cruces seguidas, el juego termina y os lleváis el dinero que hayáis ganado hasta ese momento.

- 1) ¿Qué opción escogéis y por qué?
- 2) ¿Para qué creéis que sirve este juego?
- 3) Si las cantidades fueran 4.000 euros por no jugar y 400 euros por participar en el juego, ¿vuestra decisión sería la misma? Argumentad tu respuesta.

Los participantes tienen diez minutos para debatir sobre si aceptan o no jugar y contestar las preguntas, luego se analizan los resultados de cada grupo y se hace un debate final. Es una forma de trabajar también la comprensión y la producción escrita; además, puede ser útil para

reparar de forma transversal los usos de subjuntivo con verbos de pensamientos y las oraciones hipotéticas con SI. Esta actividad cierra el *triángulo neuroeconómico* y pretende ofrecer datos cualitativos sobre la respuesta al riesgo a partir de una determinada relación de confianza y de empatía. ¿La aversión al riesgo es directamente proporcional o no al grado de confianza que se ha creado entre los participantes? ¿Por qué una cantidad mayor (pregunta 3) a menudo hace que el grupo se replantee su elección? Los resultados que veremos en el siguiente apartado aspiran a responder estas preguntas y a arrojar un poco de luz sobre la teoría de juegos y el comportamiento humano frente a la toma de decisiones.

### 3. RESULTADOS

Como mencionamos en el anterior apartado y también en el marco teórico, la finalidad principal del presente trabajo de investigación es relacionar la neuroeducación, más en concreto la neuroeconomía, con la enseñanza de una L2, algo que puede despertar particular interés sobre todo en las escuelas de negocios, donde cada vez hay más alumnos internacionales y las asignaturas de idiomas, además de ser parte integrante de muchos grados y másteres, a menudo guardan un vínculo directo con temáticas económicas y financieras. Así pues, en este apartado se recogen los resultados conseguidos en el aula tras probar estas tres actividades durante dos años (2017-2019) con alrededor de 300 alumnos de 7 nacionalidades distintas: Italia (25%), Alemania (22%), España (20%), Francia (15%), EEUU (10%), China (10%) y Japón (10%). El porcentaje de alumnos está repartido de la siguiente forma:

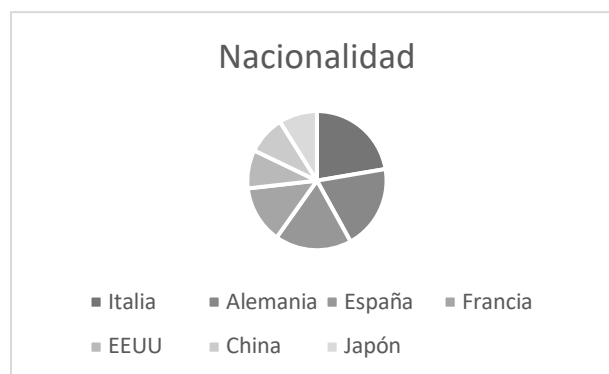


Figura 1. Resultados por nacionalidad  
Fuente: elaboración propia

A continuación, vamos a desglosar por nacionalidad los resultados de cada actividad. Como veremos, el resultado del juego del ultimátum tiene un gran impacto en las siguientes dos pruebas, y tiene mucho que ver con la cosmovisión y la procedencia geográfica de los participantes. Curiosamente, las personas procedentes de países del sur de Europa, como Italia, Francia y España, suelen aceptar la oferta de A solo si es equivalente al 40% o más del total, mientras que la rechazan si es inferior al considerarla *injusta*. En cambio, las personas de Alemania y EEUU suelen aceptar cualquier tipo de oferta, pues consideran que una ganancia, por mínima que sea, siempre es mejor que cero. Por último, las personas de China y Japón suelen aceptar la oferta de A solo si es equivalente al 50% o más. Estos resultados quedarían reflejados de la siguiente manera:



Figura 2. Resultados con Italia, Francia y España  
Fuente: elaboración propia

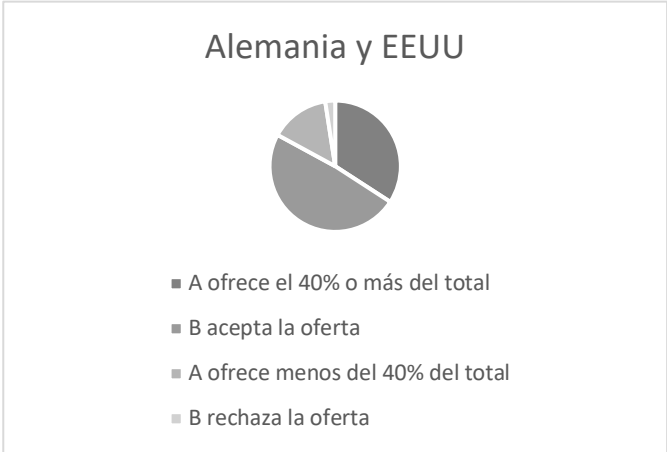


Figura 3. Resultados con Alemania y EE.UU  
Fuente: elaboración propia



Figura 4. Resultados con China y Japón  
Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar, el porcentaje de rechazo (amarillo) en caso de que la oferta de A sea inferior al 40% es mucho más altos en China, Japón y en los países del sur de Europa, lo

que puede indicar, a primera vista, que en estas culturas se castiga más el egoísmo y el componente emocional tiene mucho más peso en la decisión respecto a Alemania y a EEUU, donde la parte racional de la corteza premotora frontal prevalece casi siempre por encima de la sensación de injusticia del sistema límbico. A raíz de estos resultados, sería interesante proponer un debate en clase sobre si esta diferencia en la toma de decisiones refleja de alguna manera la economía de un país, y si el hecho de que el pensamiento racional prevalezca sobre el pensamiento emocional pueda ser indicio de una economía más sólida y fuerte.

Por los que se refiere al dilema del prisionero, los resultados han sido inequívocos y el 90% de las personas que no alcanzaron un acuerdo en el ultimátum, optaron por buscar el beneficio individual en esta actividad, con todo lo que ello conlleva. En cambio, los que alcanzaron un acuerdo en el ultimátum con cantidades cercanas al 50%, en un 70% de los casos buscaron el bien común en el dilema del prisionero.

Figura 5. Acuerdo en el juego del ultimátum

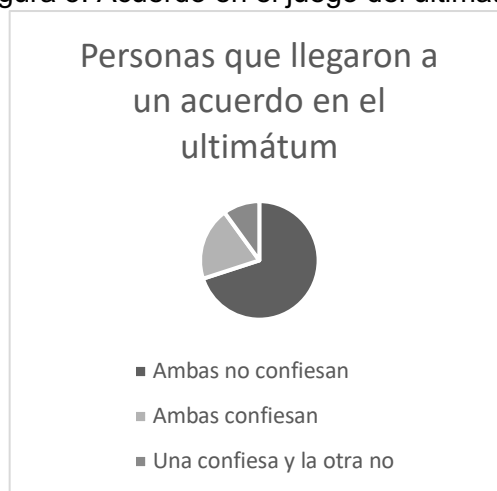


Figura 5. Acuerdo en el juego del ultimátum  
Fuente: elaboración propia

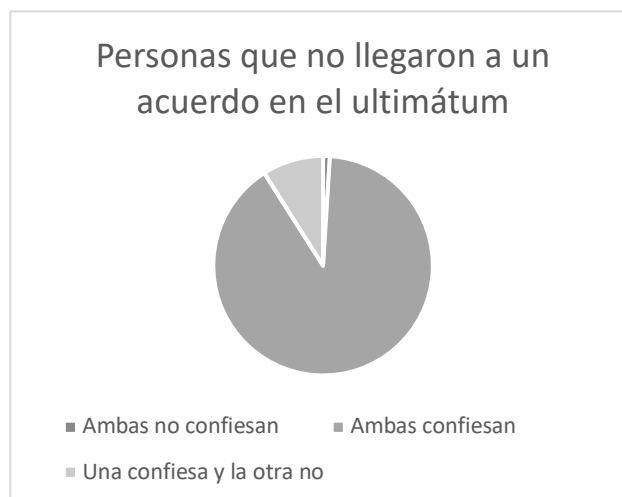


Figura 6. Sin acuerdo en el juego del ultimátum  
Fuente: elaboración propia



Por último, los resultados obtenidos en la paradoja de San Petersburgo reforzaron aún más la idea de que la confianza es un elemento indispensable para que las transacciones entre seres humanos sean beneficiosas y para que se anteponga el bien común al beneficio personal. Como podemos observar a continuación, las parejas que no colaboraron ni en el ultimátum ni en el dilema del prisionero, en la última actividad desarrollaron una mayor aversión al riesgo y prefirieron no jugar, mientras que la colaboración fortaleció la confianza de los participantes, quienes estaban más predispuestos a tirar la moneda en lugar de coger el dinero y no jugar (85% frente a un 15% que no juega).

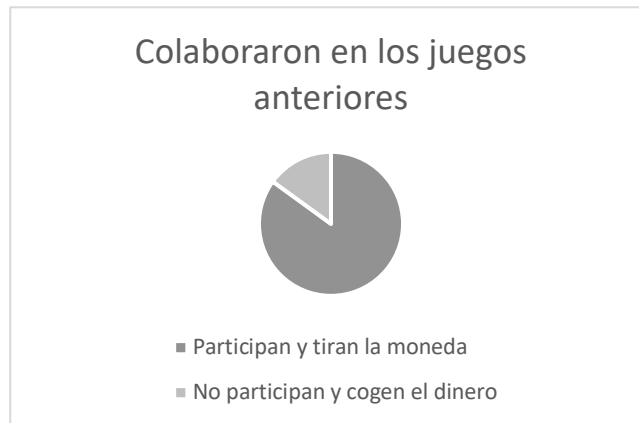


Figura 7. Colaboración en los juegos anteriores  
Fuente: elaboración propia

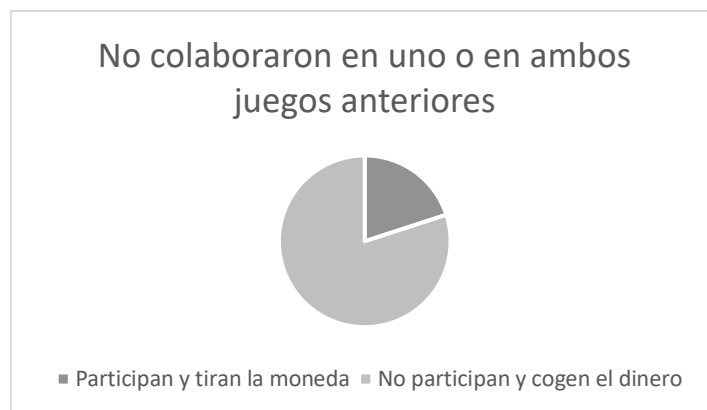


Figura 8. Sin colaboración en los juegos anteriores  
Fuente: elaboración propia

Sin embargo, cabe destacar que cerca del 90 por ciento de los alumnos, independientemente de los resultados anteriores y de haber aceptado participar en el juego de la moneda, deciden no jugar en la pregunta tres; es decir, recibiendo 4.000 euros por no jugar y 400 por participar en el juego. Pese a que la relación entre jugar y no jugar es la misma, la explicación a este resultado se debe al concepto de *utilidad*, pues 4.000 euros resultan más útiles que 40, independientemente de que jugando se pueda conseguir mucho más. Es un claro ejemplo de como las decisiones de la corteza premotora puedan imponerse sobre el sistema límbico en el momento en que la utilidad prevalezca por encima de las emociones, y es muy probable que los resultados del ultimátum también sean diferentes si la cantidad que recibe A es mucho más alta.

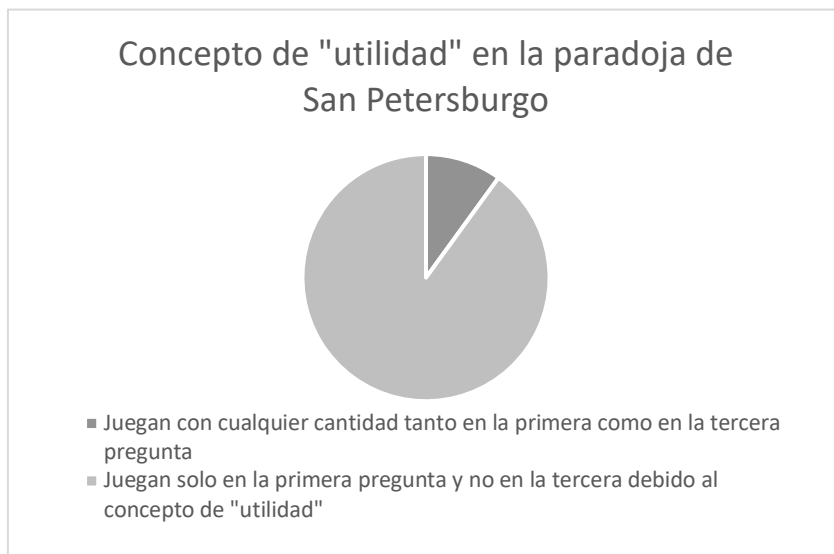


Figura 9. El concepto de utilidad en la paradoja de San Petersburgo  
Fuente: elaboración propia

En definitiva, los resultados con estas tres actividades remachan no solo el valor de la confianza y el peso que tiene en nuestra sociedad, sino que demuestran también que la mejor forma de alejar el miedo y las elucubraciones hacia personas desconocidas es interactuar con ellas en busca de un bien común para el grupo. Estas tres actividades estimulan directamente tanto el sistema límbico como la corteza premotora, despertando en los alumnos curiosidad y motivación, dos motores indispensables en todo proceso de aprendizaje; además, se ha comprobado que, tras realizar los ejercicios, los alumnos tenían muchas más ganas de debatir y expresar sus opiniones en la lengua meta (L2), atreviéndose incluso con construcciones gramaticales que no dominaban bien y utilizando palabras de su vocabulario pasivo a las que pocas veces habían recurrido antes, bien por miedo a equivocarse bien por desconfianza. En definitiva, los participantes parecían tener más empatía (neuronas espejo) con el resto del grupo y una mejor predisposición para el debate, lo cual nos parece un logro bastante importante no solo para una clase de idiomas, sino también para otro tipo de asignaturas cuyo enfoque se centre en la ética, la filosofía, la sostenibilidad, la economía y/o el crecimiento personal.

#### 4. CONCLUSIONES

En este artículo se han querido proponer tres actividades de la teoría de juegos que han sido adaptadas expresamente para generar un debate y una reflexión final y ser así utilizadas en una clase de idiomas. Tras proponer el denominado *triángulo neuroeconómico* en clase durante dos años y con más de 300 alumnos, hemos podido obtener unos resultados bastante satisfactorios que han respondido a las dos preguntas de investigación del marco teórico, demostrando la hipótesis inicial de que la enseñanza de idiomas y la neuroeducación son compatibles en el aula y gracias a ellas se consiguen mejorar no solo las habilidades comunicativas de los alumnos, sino también su conducta humana, preparando así a los profesionales del mañana con una educación financiera y social más sólida y sostenible. Así pues, podemos responder de forma afirmativa a la primera pregunta de investigación, pues sí es posible introducir la neuroeducación en una clase de idiomas, especialmente en las escuelas de negocios, donde el perfil de alumno tiene una mayor predisposición para todo lo relacionado con las finanzas y las teorías económicas. En cuanto a la segunda pregunta de investigación, podemos colegir, tras el análisis de los resultados obtenidos, que el estudio de algunos mecanismos del cerebro, como por ejemplo la empatía, la curiosidad y la confianza,

tiene un impacto cada vez mayor en la educación actual. Con los tres dilemas propuestos hemos visto que la confianza y la búsqueda del bien común por encima del interés personal son clave para garantizar el éxito y la prosperidad de nuestra sociedad. Asimismo, los resultados obtenidos demuestran de forma fehaciente que una falta de acuerdo en el juego del ultimátum suele comprometer en la mayoría de los casos el éxito de los dos juegos siguientes. ¿Por qué pasa eso? Creemos que dicho resultado está estrechamente vinculado con la función de las neuronas espejo en el cerebro, por eso les hemos dedicado algunos párrafos en el marco teórico. Estas neuronas cumplen un rol de primer orden en toda sociedad humana pese a que todavía no han recibido por parte de la ciencia todo el foco de atención que se merecen. La actividad más o menos intensa de estas neuronas en la zona F5 del cerebro dictamina hasta qué punto empatizamos con otras personas, y a partir de esa empatía construimos los cimientos de la confianza, algo que, a lo largo de la historia, le ha permitido al ser humano hacerse con el control del planeta, creando una red de colaboración más o menos efectiva que ha ido evolucionando a lo largo de los siglos. Para llevar a cabo esta propuesta, ha sido clave la metodología escogida, pues se ha decidido utilizar un sistema de triangulación de datos siguiendo el modelo de Zoltan Dörnyei (2007), lo cual nos ha permitido recoger tanto la información cuantitativa como la cualitativa para poder visualizarlas en los gráficos. Sin embargo, los resultados obtenidos nos muestran también otra cara de la moneda, brindándonos una moraleja que desde luego invita a la reflexión: cuando el ser humano antepone su interés personal al bien común, se deja dominar por el egoísmo y decide quedarse anclado en su zona de confort sin asumir riesgos, las transacciones económicas que emprenda y sus relaciones con los *otros* están abocadas al fracaso. A raíz de esto, el altruismo y la búsqueda del bien común se nos antojan como pilares fundamentales para cimentar una sociedad más justa y por supuesto para dejarles un mundo mejor a las generaciones venideras.

## BIBLIOGRAFÍA

- AXELROD, R. (1984) (ed.1996). *La evolución de la cooperación: el dilema del prisionero y la teoría de juegos*. Madrid, Alianza Editorial.
- CHEN, C. (2006), *Information Visualization: Beyond the Horizon*. London, Springer.
- CHOMSKY, N. (1998), *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona, Prensa Ibérica.
- CUENCA, M. y HILFERTY, J. (1999), *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- DAWKINGS, R. (1976), *The selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- DORNYEI, Z. (2007), *Research methods in applied linguistic: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2008), « Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. » *Revista de Psicología y Educación*, 1 (3): 69–90. <http://eprints.ucm.es/9972/>
- GOLEMAN, D. (2012), *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- GONZÁLEZ-LLORET, M. (2014), « Investigación-Acción (II): La Investigación Cuantitativa ». En *DidactiRed*. Centro Virtual Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre\\_12/17122012.htm](https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_12/17122012.htm)

- HOFSTADTER, D. (1985). « Ch. 29 - The Prisoner's Dilemma computer tournaments and evolution of cooperation ». *Metamagical Themas: Questing for the essence of mind and pattern*. Basic Books
- IACOBONI, M. (2009), *Las neuronas espejo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- MORA, F. (2007), *Neurocultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORA, F. (2013), *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- NASH, J. (1950), « [Equilibrium points in n-person games](#) », PNAS ((Proceedings of the National Academy of Sciences)), 1 de enero de 1950, vol. 36 no. 1 páginas 48-49 (en inglés).
- NASH, J. (1996) (Ed.), *Essays on Game Theory*, Edward Elgar Publishing.
- OSBORN, A. (1957), *Imaginación aplicada*. Madrid: Ediciones Velflex.
- POUNDSTONE, W. (1995), *El dilema del prisionero*, Alianza Editorial, Madrid.
- SHIRKY, C. (2012), *Excedente cognitivo: creatividad y generosidad en la era conectada*, Deusto S.A. Ediciones, Barcelona.
- SMITH, A. (1776), (ed. 1995), *La riqueza de las naciones*. Edición de Carlos Rodríguez Braun. Alianza editorial.
- SPENCE, R. (2007), *Information visualization: design for interaction*. 2nd ed. Harlow: Addison Wesley.
- WARE, C. (2004), *Information visualization: perception for design*. 2nd ed. San Francisco: Morgan Kaufman.

**María Cruz Elena DE LOS SANTOS BRITO: « Léxico más disponible de la gastronomía mexicana »**

Universidad de Salamanca  
[elena.delosantos@usal.es](mailto:elena.delosantos@usal.es)

**Resumen:**

En términos del español de especialidad, la gastronomía mexicana trata de un campo temático concebido como sector de enseñanza y ámbito de investigación que refleja con fidelidad la riqueza y la cultura gastronómica del país. El objetivo del trabajo es divulgar el léxico diferencial con más alto índice de disponibilidad recopilado en el centro de interés 5 Alimentos y bebidas. Únicamente se listan los mexicanismos y los americanismos clasificados según los criterios del 80% de frecuencia acumulada ampliada a 100 palabras disponibles. Los datos forman parte del Diccionario del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios mexicanos que se constituye con 18 centros de interés y un corpus de 43 263 vocablos, producto de una investigación sociolingüística realizada en México y adscrita al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica<sup>1</sup> (De los Santos Brito, 2020).

**Palabras clave:** disponibilidad léxica, léxico disponible, léxico diferencial, mexicanismos, americanismos.

**Résumé :**

En termes de spécialité espagnole, la gastronomie mexicaine traite d'un champ thématique conçu comme un secteur d'enseignement et un cadre de recherche qui reflète fidèlement la richesse et la culture gastronomique du pays. L'objectif du travail est de divulguer le lexique différentiel avec l'indice de disponibilité plus élevé compilé dans le centre d'intérêt 5 aliments et boissons. Uniquement sont listés les mexicanismes et américanimes classifiés selon les critères de 80% de fréquence cumulée étendue à 100 mots disponibles. Les données font partie du Dictionnaire du lexique disponible pour les étudiants pré-universitaires mexicains, composé de 18 centres d'intérêt et d'un corpus de 43 263 mots, fruit d'une recherche sociolinguistique effectuée au Mexique et attachée au Projet «Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica» (De los Santos Brito, 2020).

**Mots-clés:** disponibilité lexicale, lexique disponible, lexique différentiel, mexicanismes, américanimes.

---

<sup>1</sup> El Proyecto Panhispánico constituye un conglomerado de investigaciones llevadas a cabo a ambos lados del Atlántico y que pretende fijar, a partir de estudios parciales, el léxico disponible de nuestra lengua. El resultado final es la elaboración de diccionarios de disponibilidad léxica con el corpus recogido en las investigaciones realizadas en torno a ese nombre, durante las décadas que tiene de vigencia. Para lograr este objetivo ha sido necesario establecer de forma conjunta una serie de parámetros comunes: la prueba, la selección de centros de interés, los informantes –estudiantes preuniversitarios–, las condiciones de la encuesta, los criterios generales de edición y el aparato estadístico empleado en el análisis. Sin duda, la empresa conjunta y los resultados que se obtienen de las comparaciones convierten al Proyecto Panhispánico en un programa de investigación científica de alto y largo alcance. Con apego a los parámetros establecidos, nuestro trabajo se adscribe a este proyecto como estudio lexicoestadístico siguiendo la metodología de esta corriente de investigación. (De los Santos Brito, 2020: 44; Fernández Juncal 2013: 17).

## 1. INTRODUCCIÓN

En el año 2010, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tomó como modelo de análisis gastronómico el estado mexicano de Michoacán para otorgar a la gastronomía de nuestro país el reconocimiento como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Es una valoración de las cocinas tradicionales mexicanas que representan la tendencia de regreso a lo básico que revisa Boleaga (2009, citado por Hernández Heredia *et al*, 2016: 83), actuación que sin duda salvaguarda las cocinas auténticas.

Para el pueblo mexicano, la gastronomía es un elemento importante de identidad que demuestra cierta antigüedad y continuidad histórica. Es de elaboración colectiva, se apoya en productos originarios de su tierra y presume una gran creatividad que a lo largo de los siglos ha ido perfeccionando. Desde el punto de vista léxico es uno de los tópicos consolidados que incluye elementos representativos y diferenciadores del rico patrimonio cultural lingüístico, gastronómico, social, y de los recursos naturales de México (De los Santos Brito, 2020: 202). Sin duda, lo anterior refleja la riqueza léxica e identidad cultural de la variedad del español que hablamos en el país, en el que se identifica la influencia de palabras de origen náhuatl.

Es en verdad impresionante la riqueza de las expresiones mexicanas que aluden a alimentos y bebidas, de allí que sirva de introducción el vocablo crudo de origen náhuatl *cualli*<sup>2</sup>, uno de los adjetivos que se deriva del verbo náhuatl *cua* ‘comer’ y que « expresa belleza y bondad como lo que es asimilable; lo que deleita y aprovecha no solo a la vista, sino al corazón, al espíritu y a la carne » (Novo, 1979: XV; Gran Diccionario Náhuatl<sup>3</sup>). En su sentido de comestible significa a la vez « lo bello y lo bueno, lo que da alimento al hombre y lo que, como el hombre, es capaz de reproducirse y prosperar, frutecer, ser eterno, nuevo a cada primavera, a cada reencarnación » (Novo, 1979: 30; GDN).

Bajo el enfoque que la gastronomía es una disciplina en instituciones de educación superior, el objetivo de la presente contribución es divulgar el léxico con más alto índice de disponibilidad<sup>4</sup> o más disponible de Alimentos y bebidas, centro de interés que representa la alimentación peculiar del país. En este centro se recogieron 2061 voces de las que clasificamos con criterios lexicográficos 539 mexicanismos y 121 americanismos en los que se han unificado las palabras adaptadas de origen indígena y de origen extranjero. Ante lo cuantitativo hemos elegido datos representativos de acuerdo con algunos criterios preestablecidos. Del léxico general mostramos los vocablos que ocupan posiciones mayor a 0.5, del léxico diferencial listamos las voces que se encuentran en la mejor posición en los criterios<sup>5</sup> del 80% del índice de frecuencia acumulada con ampliación de la base de análisis hasta la posición 100. Primero presentamos los lemas del léxico general, enseguida listamos las voces diferenciales con la posición que ocupan y sus definiciones lexicográficas. Al final, se señalan algunas características destacables.

---

<sup>2</sup> Por ser voz no adaptada se clasifica en el componente de Indigenismos (De los Santos Brito, 2020: 225).

<sup>3</sup> En adelante GDN. A partir de aquí, vea el desplegado de las siglas de los diccionarios en Referencias consultadas, a) Lexicográficas.

<sup>4</sup> Según Fernández Smith *et al*. (2008: 63), es el criterio que se fundamenta en la frecuencia de aparición, pues recoge las palabras con mayor frecuencia que suman una frecuencia acumulada con este porcentaje.

<sup>5</sup> Es la elección que defienden López Meirama (2008: 129-130) y Fernández Juncal (2013: 64-65). Otros índices arbitrarios para análisis de vocablos son: los 10 primeros (Mateo García, 1998), los 20 primeros (Carcedo González, 2001), los 50 primeros (Gómez Molina y Gómez Devís (2004) y el 75% de vocablos más frecuentes (Samper Padilla, 1999).

Los materiales han sido recogidos en un estudio sociolingüístico de disponibilidad léxica aportados por una muestra de 2468 estudiantes preuniversitarios mexicanos a los que se les aplicó una encuesta integrada con 18 temas o centros de interés<sup>6</sup>. Los datos pertenecen a un corpus más amplio conformado con 43 263 vocablos de la investigación realizada en México y adscrita al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (De los Santos Brito, 2020).

## 2. ELEMENTOS CONCEPTUALES

A este respecto, nos parece oportuno circunscribir conceptos clave que versan sobre el entramado de términos de la disponibilidad léxica. Asumimos que el léxico general es el que compartimos todos los países hispanohablantes; de la disponibilidad léxica sostenemos que « es el campo de investigación que dentro de la lingüística tiene como objetivo la recogida y el posterior análisis del léxico disponible de una determinada comunidad de habla » ([www.dispoplex.com](http://www.dispoplex.com)). De acuerdo con Paredes García (2012: 85), el índice de disponibilidad de un vocablo es la pieza angular sobre la que se sostiene el constructo metodológico de la disponibilidad léxica, es el parámetro cuantitativo que resulta de las palabras que un grupo de sujetos tiene disponible para comunicarse en un tema determinado.

Por otra parte, a efectos sociolingüísticos, el léxico disponible visto desde el colectivo y el individuo es

el repertorio de vocablos que una comunidad de hablantes emplea con mayor o menor regularidad en relación con un tópico de discurso. La regularidad hace referencia tanto a la frecuencia de uso como al orden de aparición, variables a partir de las cuales se calcula el índice de disponibilidad de cada vocablo; y la referencia del tópico de discurso es, por supuesto, el centro de interés (Fernández Smith et al. 2008: 65).

un potencial que crece, se desarrolla y se acumula en el transcurso de la vida; que, dependiendo del contexto o el ambiente social en que vivimos, las palabras que se usan y reciben tienen un significado especial, además de un matiz producido por la ocasión concreta en que se le emplea (De los Santos Brito, 2020: 43).

Asimismo, hablamos de léxico diferencial al referirnos « al léxico no estándar propio de una(s) determinada(s) variedad(es) geográfica(s) de una lengua » (Álvarez de la Granja y González Seoane, 2018: 9). Hemos preferido el término diferencial frente al de dialectal o regional, aunque Arnal Purroy (2010: 36; 2014: 228) advierte de su uso de manera indistinta y reconoce que no hay una distinción conceptual entre los tres términos, que no todo aquello que se encuentra en un dialecto va a ser exclusivo de ese dialecto o esa región. Esto conlleva el reconocimiento con criterio lexicográfico de algún matiz conceptual, etimológico o geográfico que marque la diferencia entre ellos. Es decir, en el caso mexicano, el respaldo de la clasificación del léxico diferencial lo obtenemos con criterios lexicográficos<sup>7</sup>. Además, como recordatorio agregamos un grupo de voces que tuvieron su origen en México y que actualmente forman parte del habla habitual de todo el mundo hispanohablante. Actualmente,

---

<sup>6</sup> El Proyecto Panhispánico predetermina los siguientes 16 centros de interés: 1 El cuerpo humano, 2 La ropa, 3 Partes de la casa, 4 Muebles de la casa, 5 Alimentos y bebidas, 6 Objetos colocados en la mesa para la comida, 7 La cocina y sus utensilios, 8 La escuela, 9 Calefacción e iluminación, 10 La ciudad, 11 El campo, 12 Medios de transporte, 13 Trabajos del campo y del jardín, 14 Los animales, 15 Juegos y diversiones y 16 Profesiones y oficios. Los dos centros que agregamos son 17 Idioma español y 18 Lengua materna.

<sup>7</sup> Dirigimos la atención a la introducción, presentación o guía de las obras lexicográficas consultadas en busca de la marcación que se emplea en la caracterización del léxico diferencial. Las definiciones son transcritas de los diccionarios de apoyo principal y de obras de especialistas destacados en el tema.

estos términos no solo se consideran voces patrimoniales del léxico del español general sino también del vocabulario de otras lenguas (DM, ix-xi).

En el léxico disponible del español de México encontramos un importante número de voces del español general, pero también figura en las listas aportadas por nuestros informantes un conjunto de léxico característico de la modalidad hablada en México, que la distingue del habla de otras variedades del español. Se trata de un reflejo del léxico diferencial que englobamos en los componentes de mexicanismos y como americanismos, que, tanto por su situación geográfica como por las distintas contribuciones que han influido en su gestación y desarrollo, manifiestan una serie de características que les otorgan personalidad propia dentro del conjunto del léxico diferencial hispánico (Hernández Cabrera y Samper Padilla, 2007: 287). En ambos componentes se incluyen términos adaptados que originariamente proceden de alguna lengua autóctona teniendo mayor presencia los derivados de la lengua náhuatl. Tratamiento similar han recibido las palabras de origen extranjero en las que destacan los anglicismos.

Ante lo expuesto, un mexicanismo es

la unidad léxica que habitualmente se usa de manera característica o particular en el español de México, en los que se incluyen los términos adaptados de procedencia autóctona o extranjera, con extensión geográfica de uso hasta en cuatro países americanos (De los Santos Brito, 2020: 209), criterio que se amplía principalmente a países centroamericanos (Lope Blanch, 1989: 23).

En cambio, un americanismo lo conceptualizamos como

« el vocablo derivado de la evolución del español, una creación original o la voz adaptada procedente de una lengua amerindia o extranjera que se emplea en cinco o más países de América hispana » (De los Santos Brito, 2020: 217).

La publicación de este conjunto representativo de voces diferenciales se distingue por ser el de más uso y hace visible contenidos sociolingüísticos y socioculturales de la cocina mexicana. Además, es «un esfuerzo por dar carta de naturaleza al léxico local» (Company Company 2012: 172) que, al tenerlo en cuenta como recurso léxico, facilita el diseño de materiales didácticos para ofrecer cursos a la carta, con objetivos precisos y necesidades comunicativas concretas (Gómez de Enterría, 2009: 67; Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 56-57; Rodríguez y García Antuña, 2010: 922).

### **3. LÉXICO GENERAL Y LÉXICO DIFERENCIAL MÁS DISPONIBLE**

#### **3.1 Léxico general.**

Con índice de disponibilidad mayor a 0.5 destacan dos lemas generales: en la posición 1, refresco (0.58349) y, en la posición 2, agua (0.52480).

#### **3.2 Mexicanismos.**

Aquí los 36 vocablos más disponibles que usamos con regularidad los mexicanos:

- 14 tortas. 'Pan blanco como la telera o el bolillo, que se parte horizontalmente en dos mitades, se le quita el migajón, se le unta frijoles, mantequilla o mayonesa y se rellena con diversos alimentos, como jamón, queso, jitomate, aguacate y chile' (DEM, DM, DA, DLE, DGGG, DELGM).



- 20 mole. Del náhuatl *molli* o *mulli* ‘salsa’.  
‘Salsa espesa preparada con diferentes chiles y muchos otros ingredientes, especias y condimentos variados (chocolate, cacahuete, tomate, ajonjolí, entre otros), obteniendo una pasta roja, roja oscura, negra. 2 Guiso de carne de guajolote, pollo o de cerdo que se prepara con esta pasta’ (DEM, DM, DA, DLE, DGGS).
- 22 tequila. Del náhuatl *tequillan*, literalmente ‘lugar de tributos o lugar de trabajo’; de *tequitl* ‘tributo’ o *tequiotl* ‘trabajo’ y *llan* variante de *tlan*, ‘lugar de’.  
‘Destilado mexicano obtenido del Agave tequilana variedad azul (Weber), que crece principalmente en el estado de Jalisco. Es una bebida que cuenta con denominación de origen, de modo que solo puede producirse en esa entidad y en algunas partes de otros estados como Nayarit, Guanajuato, Tamaulipas y Michoacán. Se obtiene por destilación después de la fermentación del agave’ (DEM, DM, DELGM, DGGS, DPD, DLE, Côte *et al.* 2003, Moreno de Alba, 2003).
- 32 atole. Del náhuatl *atolli* ‘aguado’.  
‘Bebida espesa, generalmente caliente, hecha con harina o masa de maíz diluida y hervida en agua o leche. Puede llevar otros ingredientes como azúcar, canela, chocolate, miel o fruta molida’ (DEM, DM, DA, DLE).
- 33 quesadillas. ‘Tortilla de harina de maíz o de harina de trigo doblada por la mitad, rellena de diversos alimentos como queso, papa, hongos, picadillo, chicharrón, flor de calabaza, etc., cocida en comal o frita; se come caliente y acompañada de salsas’ (DEM, DM, DA, DLE).
- 34 yogurt. Del turco *yogurt*.  
Variedad de leche fermentada, que se prepara reduciéndola por evaporación a la mitad de su volumen y sometiéndola después a la acción de un fermento. 2 Leche fermentada con bacilos búlgaros (DEM, DEA).
- 36 hot dog. Del inglés *hot dog* ‘perro caliente’.  
Salchicha caliente, metida en un pan alargado, o medianoche, que se unta generalmente con mostaza, salsa de puré de jitomate, o catsup, y otros condimentos. Se pronuncia jotdog.
- 37 chilaquiles. Del náhuatl *chilli* ‘chile’, *atl* ‘agua’ y *quilit* ‘hierba comestible’.  
‘Guiso que se hace con pedazos de tortilla de maíz fritos, y luego cocidos en salsa de chile y jitomate o tomate verde; se suele servir con cebolla, crema y queso’ (DEM, DM, DA, DLE).
- 42 aguas de/con sabor. ‘Con este nombre se conoce una gran cantidad de bebidas refrescantes sin alcohol que se preparan en todo el país con la mezcla de agua con azúcar y pulpa de frutas’ (DELGM).
- 43 pastel. ‘Postre o golosina que se hace con pasta de harina de trigo horneada, rellena, mezclada o cubierta de crema, fruta, mermelada, etc’.
- 44 pozole. Del náhuatl *pozolli* y este a su vez de *tlapozonalli* ‘hervido, espumoso, esponjoso’  
‘Guiso elaborado con granos de maíz cacahuatzintle y, por lo regular, con carne de cerdo, especialmente cabeza, orejas y trompa; en general se prepara con mucho caldo y condimentado con orégano, cebolla, chile, limón, lechuga, rábano y otros condimentos’. Hay pozole rojo, blanco y verde. Se sirve en un plato especial hondo llamado plato pozolero’ (DEM, DM, DA, DLE, DELGM).

- 50 sandwich. Del inglés *sandwich* ‘emparedado’.  
‘Bocadillo elaborado generalmente con dos rebanadas de pan de caja, por lo regular, untadas con mantequilla, mayonesa, mostaza u otros ingredientes, entre las que se colocan los alimentos fríos como jamón, pollo, queso, huevo, vegetales u otros alimentos’ (DEM, DEA).
- 51 Sabritas. Marca comercial de frituras y botanas ([www.sabritas.com.mx](http://www.sabritas.com.mx)).
- 56 whisky. Del inglés *whisky* ‘agua de vida’.  
‘Bebida alcohólica de origen escocés, destilada de granos fermentados de cebada, avena, centeno o de maíz’ (DEM).
- 57 mezcal. Del náhuatl *mexcalli*, de *metl*, ‘maguey’, e (*i*)*xcalli*, ‘cocido’.  
También mescal, mexcal. ‘Bebida alcohólica que se obtiene de la destilación del jugo que se extrae de las cabezas asadas de distintos tipos de maguey’ (DEM, DM, DA, DLE).
- 58 pulque. Apócope del náhuatl *poliuhqui-octli* ‘vino podrido’.  
‘Bebida alcohólica, blanca y espesa, del altiplano de México, que se obtiene por fermentación del jugo de maguey o aguamiel, extraído con el acocote, y cuya concentración de alcohol no suele ser mayor de 10% del volumen total’ (DEM, DM, DA, DLE).
- 62 sopas. ‘Gordita de maíz con un reborde en la orilla, generalmente frita, en cuya parte superior se le ponen frijoles molidos y refritos, carne, pollo o chorizo desmenuzados, salsa con chile, y algunos otros ingredientes como queso, crema y lechuga. Se acostumbra principalmente en la ciudad de México, en el Estado de México, Jalisco, Colima, Michoacán, Guerrero y Oaxaca’ (DEM, DM, DGGS).
- 64 barbacoa. Voz de origen indígena antillano.  
‘Preparación tradicional de carne de borrego o de chivo, y eventualmente, de vacuno, de pescado, de pollo, de conejo y hasta de iguana, que generalmente se cuece dentro de un hoyo en la tierra, el cual ha sido previamente dispuesto y calentado. Una vez que el interior del hoyo haya alcanzado temperatura de horno, la carne se pone sobre pencas de maguey y se tapa también con pencas y tierra, hasta que la carne alcanza su cocimiento’ (DEM, DA, DGGS, DELGM).
- 71 mango. Del inglés, del portugués *manga* y éste del tamil *mankay*  
‘Fruto comestible de colores que van del verde al morado o rojo; de aproximadamente 15 cm de largo y forma ovalada, con un extremo terminado en punta y ligeramente desviado; su piel es delgada y su semilla grande y generalmente aplanada; pertenece a distintas variedades y es muy apreciado por el sabor dulce de su pulpa’ (DEM, DLE, DA).
- 75 tostadas. ‘Tortilla de maíz desecada. 2 Tortilla de maíz que se cuece en forma prolongada hasta que endurece y adquiere un color dorado; después se fríe y se come sola o untada con frijoles refritos y cubierta con carne o pollo deshebrado, crema, queso, jitomate, aguacate y chile’ (DEM, DM, DA, DGGS).
- 77 agua de/con frutas. Con este nombre se conoce una gran cantidad de bebidas refrescantes sin alcohol que se preparan en todo el país con la mezcla de agua con azúcar y pulpa de frutas. Por lo general se sirven frías, pero no heladas (DELGM).

- 80 camarones. ‘Crustáceo marino o de agua dulce, muy apreciado como alimento. Su tamaño varía según las especies y puede alcanzar hasta 20 cm. Generalmente es de color gris verdoso, y rosado después de cocido. Su cuerpo está formado por el cefalotórax y el abdomen; tiene antenas y varios apéndices con los que apresa su alimento y se mueve’ (DEM, DA, DLE).
- 82 caldo de pollo. ‘Caldo hecho con carne de pollo, cebolla, ajo y algunas hierbas aromáticas que varían según la región y las costumbres. Las más utilizadas son cilantro, perejil, epazote y hierbabuena; generalmente se emplea una o dos de ellas. El caldo de pollo presenta un sinnúmero de variantes. Puede ser únicamente el caldo o llevar algunas verduras como zanahoria, calabacitas, arroz, garbanzos y papa. En casi todos los casos se condimenta con jugo de limón, sal, cebolla, cilantro y chile picados’ (DELGM).
- 83 tlacoyos. Del náhuatl *tlatlaolli* ‘maíz molido’ de *tlaolli* ‘maíz en grano’. También tlatlaoyo, clacoyo. ‘Tortilla gruesa de maíz de forma ovalada o elíptica, rellena de haba, de frijol, de requesón o de chales que se deja ver por un corte longitudinal que se le hace en el centro de la tortilla. Se prepara con queso rallado, salsa, nopalitos, etc.’ (DEM, DM, DA, DLE, DGGS).
- 87 tlayudas. Del náhuatl *tla-oli* ‘maíz desgranado’ y el sufijo español *uda* ‘abundancia’. También clayuda. ‘Tortilla de maíz blanco, de unos 30 cm de diámetro, muy delgada, tostada y crujiente que se adereza con tasajo, frijoles, nopales, chorizo, queso y salsa’. Típica del estado de Oaxaca (DM, DGGS, DA, DELGM).
- 93 jitomate. Del náhuatl *xictli* ‘ombbligo’ y *tomatl* ‘tomate’. ‘Fruto redondo de 6 a 8 cm de diámetro, de color rojo y piel lustrosa, muy utilizado para preparar variados platillos y salsas. 2. Tomate’. Es originario de América y se cultiva en climas cálidos (DEM, DM, DA, DLE).
- 98 carnitas. ‘Carne de cerdo frita en su propia grasa en un cazo de gran tamaño, que se come en tacos’ (DEM, DM, DA, DLE, DGGS).
- 101 agua fresca. ‘Bebidas preparadas con agua y generalmente el jugo o la pulpa de alguna fruta, como el agua de limón, el agua de papaya, el agua de tamarindo, el agua de melón, el agua de mango, el agua de naranja’. Otras frutas que se utilizan: fresa, guanábana, guayaba, sandía, tuna, etc. (DEM, DA, DM, DGGS).
- 106 soya. ‘Semilla de la familia de las leguminosas, parecida al frijol pero de color amarillo o violáceo. Es comestible y muy nutritiva por su alto contenido de proteínas; con ella se elaboran varios productos alimenticios’. Según la variedad, las hay también de color, negra o verde (DEM, DA, DLE).
- 108 brandy. Del inglés *brandy* ‘vino quemado’. ‘Bebida alcohólica que se obtiene principalmente de la destilación de la uva, y es muy semejante al coñac’ (DEM).
- 112 carne asada. También bistec asado. ‘Corte de carne de res asado al carbón o a la plancha; se acompaña con alguna salsa picante, guacamole, frijoles y tortillas. 2 Reunión de carácter familiar, realizada generalmente al aire libre, en la que se ofrece carne a la parrilla, ensaladas, refrescos y bebidas alcohólicas’ (DA, DELGM).
- 114 gorditas. ‘Tortilla gruesa de maíz, más pequeña que la gorda, rellena

de chicharrón, frijoles, requesón y otros ingredientes' (DM, DA, DGGS).

- 118 hot cakes. Del inglés *hot cake* 'pastel caliente'.  
'Especie de crepa o tortilla gruesa, hecha de harina de trigo, leche, huevo y mantequilla, cocida en un sartén o una plancha engrasada; se sirve caliente con mantequilla miel, etc'. Se pronuncia jotkéik (DEM, DGGS).
- 122 agua de limón. 'Bebida compuesta de agua, azúcar y jugo de limón' (DEM).
- 128 tepache. Del náhuatl *tepiatl* 'bebida de maíz crudo'.  
'Bebida fermentada hecha de piña y azúcar. 2 Bebida ritual, elaborada con maíz, cacao y achiote, consumida entre los mixes' (DM, DA, DLE).
- 130 agua simple. 'Agua sin sabor para el consumo humano' (DM).

En un breve análisis cualitativo del grupo de voces mexicanas más disponibles, se observa que el 33% (12) son herencia de la lengua náhuatl y, el 19% (7) en su mayoría muestran la influencia del inglés estadounidense. Llama la atención la posición de una marca comercial, que hace suponer el proceso de lexicalización en que se encuentra su uso. Otra información destacable es que el 33% (12) del léxico se refiere a bebidas, dato significativo por ser México un país tropical. Y para dar cuenta del léxico diferencial mejor ponderado el vocablo más representativo es tequila ya que aparece de manera insistente en siete centros de interés del corpus. En otros términos, el léxico diferencial nos da pistas para saber qué mexicanismos están más firmemente instalados en el lexicón mental de nuestros informantes, perfil representativo de los mexicanos (De los Santos Brito, 2020: 206).

### 3.3. Americanismos.

De las voces mejor posicionadas que compartimos con otros países de América contamos 19:

- 5 frijol. 'Planta leguminosa, generalmente anual, cuyas diferentes especies se cultivan en todo México. 2 Semilla de esta planta, de aproximadamente 10 mm de largo y de distintos colores, según la variedad a la que pertenezca. Crece en vainas y es parte fundamental de la dieta de los mexicanos' (DA, DEM, DLE, DM).
- 11 tortillas. Del náhuatl *tłaxcalli* 'tortilla de maíz'.  
'Porción de masa de maíz prensada o hecha a mano en forma circular, entre 10 y 15 cm de diámetro aproximadamente, fundamental en la alimentación y la cocina mexicana, que se cuece al fuego en comal y se come sola, con sal, en tacos rellenos con frijoles, carne, arroz, chile, otros; es la base de diversos guisados, como los chilaquiles, las quesadillas, las enchiladas, las tostadas, etcétera' (DA, DEM, DM, DEUM, DLE).
- 13 tacos. Quizá de la voz náhuatl *tłacua* 'comer' (GDN).  
'Comida ligera, preparada con tortilla de maíz o de harina de trigo, caliente y enrollada con algún alimento dentro como frijoles, salsa, carne, queso, etcétera. Su nombre se relaciona con su relleno, su textura, por la forma de prepararlo o presentarlo' (DA, DM, DEM, DLE, DGGS).
- 19 té. Del chino *te*.  
'Infusión de cualquier tipo, que se obtiene introduciendo hierbas aromáticas o frutos en agua hirviendo. 2 Bebida que se obtiene hirviendo en agua hojas, tallos, flores, cortezas, etc., de ciertas plantas' (DA, DLE, DEM).
- 26 licuado. 'Bebida que se prepara con agua o leche y algún otro ingrediente como

- frutas, cereales, etc., mezclados en una licuadora' (DA, DEM, DLE, DM).
- 27 enchiladas. Palabra parasintética derivada del segmento *chil* de la voz náhuatl *chilli*.  
'Platillo que consiste de una o más tortillas que se doblan por la mitad para envolver un relleno de pollo, papa, etc., y se sirve bañado en salsa de chile, como la salsa verde (enchiladas verdes), la salsa roja (enchiladas rojas) o mole (enchiladas de mole)' (DA, DEM, DM, DLE).
  - 28 tamales. Del náhuatl *tamalli*.  
'Alimento que consiste principalmente en una masa de maíz y manteca, de forma rectangular. Con bordes redondeados y relativamente aplanada, cocida al vapor y envuelta en una hoja de maíz o de plátano; generalmente se rellena de carne en salsa verde (tamal verde); en salsa roja (tamal rojo), o con dulce (tamal de dulce). Hay una gran variedad de preparaciones, de diversos ingredientes y de rellenos' (DA, DEUM, DEM, DM, DLE, DGGGS).
  - 39 papas. Voz de origen quechua.  
'Tubérculo carnoso, rico en almidón y muy apreciado como alimento. Mide de 3 a 8 cm de diámetro, es de color amarillo con una cáscara delgada, rojiza o blanquecina según la variedad a que pertenezca' (DA, DEM, DLE).
  - 45 malteada. Del inglés *malted milk* 'leche malteada'.  
'Licuado de alguna fruta, helado, chocolate, etc., con leche muy batida y con mucha espuma' (DA, DM, DEM, DLE).
  - 61 plátano. 'Fruto comestible en forma de baya, casi cilíndrico, largo y ligeramente arqueado, que crece en racimos que se agrupan en torno a un eje y forma la penca. Su cáscara es lisa, fibrosa por dentro y fácilmente desprendible, de color verde cuando no está maduro y amarillo, morado, rojizo o café oscuro al madurar, dependiendo de la especie o variedad a la que pertenezca; su pulpa es blanda, dulce y aromática, con numerosas semillas pequeñas y atrofiadas en el interior. Su tamaño es de aproximadamente 20 cm (plátano tabasco), aunque algunas de sus variedades miden menos de 10 cm (plátano dominico) y otras llegan a medir más de 30 cm (plátano macho) Por lo general se come crudo, pero en algunos casos también se prepara frito, cocido o asado'. Se cultiva en zonas de clima cálido y muy húmedo (DEM, DA, DLE, DGGGS).
  - 70 chile. Del náhuatl *chilli*.  
'Fruto de la familia de las solanáceas, que es una baya, cónica y alargada, con una gran cantidad de semillas planas en su interior; por el sabor más o menos picante de su pulpa, se usa como condimento y forma parte fundamental de la alimentación mexicana tradicional' (DA, DEM, DM, DLE, DGGGS).
  - 90 empanadas. 'Masa de pan rellena de diversos guisos, cocida al horno o frita, generalmente en forma de media luna' (DA, DEM, DLE, DM, DEA).
  - 100 nopales. Del náhuatl *nopalli*, de *nochtli* 'tuna' y *palli* 'hoja'.  
'Cada una de las plantas cactáceas de los géneros *Opuntia* y *Nopalea* cuyo tallo consta de pencas o segmentos aplanados, ovals y orbiculares, que solamente cuando están tiernos presentan hojas; estas son carnosas y largamente cónicas, con espinas en su superficie. En los bordes del tallo crecen flores rojas o amarillas y dan las tunas como fruto. Son comestibles la penca y la tuna. 2 Cada una de las pencas de esta planta que suele comerse guisada' (DA, DEM, DM, DLE, DGGGS).

- 110 chicharrón. ‘Piel de cerdo joven, oreada y frita. 2 Carne de cerdo con porciones de tocino adheridas, picada en trozos pequeños y frita en su propia grasa. 3 Botana elaborada con harina y grasa vegetal, de apariencia semejante a la piel del cerdo’ (DA, DEM, DEA, DM, DLE).
- 111 durazno. ‘Fruto comestible, redondo, carnoso y de sabor dulce. Su color depende de la variedad de la planta de que procede: los hay amarillos con manchas rojizas, y de distintas tonalidades de verde. Tiene un hueso rugoso y ovalado con una almendra amarga en su interior’ (DA, DEM, DLE, DGGS).
- 117 guayaba. Voz de origen arahuaco. ‘Fruta comestible del guayabo, de forma aovada, del tamaño de una pera mediana, de cáscara generalmente amarilla con pintas cafés; su pulpa, amarilla o rosa, está llena de semillitas duras; es de sabor agrídulce y su aroma es intenso; se come cruda o cocida en almíbar, en dulces, ates y jaleas’ (DA, DEM, DM, DLE).
- 124 burritos. Diminutivo de burro. ‘Taco pequeño preparado con tortilla de maíz o de harina de trigo enrollada rellena de carne, frijoles, verduras o queso, típica de la cocina mexicana’ (DA, DLE, DM, DGGS).
- 125 coctel. Del inglés *cock-tail*. ‘Bebida preparada con algún licor mezclado con jugos de frutas u otros ingredientes. 2 Platillo fresco, preparado generalmente a base de mariscos con salsa de tomate, o de frutas variadas, que generalmente se sirve al principio de una comida’ (DEM, DA, DM, DLE).
- 127 papaya. Voz de origen caribeño. ‘Fruto comestible de forma oblonga, que mide de 20 a 40 cm de largo; su cáscara es de color verde amarillento y su pulpa carnosa, generalmente amarilla o anaranjada, y de sabor dulce. Tiene una cavidad en el centro en la que se encuentran numerosas semillas pequeñas y redondas de color negro’ (DA, DEM, DM, DLE).

Con respecto a los mexicanismos, en los americanismos observamos una posición dialéctica: por un lado, recoge casi la mitad del léxico diferencial y, por otro, presenta mayor diversidad de voces de origen indoamericano: seis vocablos náhuatl, una voz quechua, una arahuaca y una caribeña. De las palabras extranjeras dos son inglesas y una china. En este sentido, el predominio lo siguen manteniendo el náhuatl y el inglés. En términos generales, pareciera ser que las voces americanas pueden implicar mexicanismos *lato sensu* (Rabanales 1953, 1963), esto es, léxico que ha sido adoptado por países principalmente centroamericanos.

#### 4. VOCES PATRIMONIALES

Los *mexicas* a través de la lengua *nahuatl* aportaron una cantidad significativa de voces que fueron adaptadas al español. Aquí describimos únicamente tres vocablos que, entre otros, conforman el grupo de voces patrimoniales del español de origen indoamericano, con reconocimiento a nivel mundial.

- 41 chocolate. De la voz náhuatl *xocoatl*, de *xococ*, ‘ácido, amargo’ y *atl*, ‘agua’. ‘Pasta elaborada de granos de cacao tostados y molidos, a los que generalmente se añade azúcar y canela o vainilla. 2 Bebida que se hace con esta pasta, disuelta y hervida en agua o leche. 3 Dulce o golosina que se prepara a base de esa pasta’ (DEM, DLE, DELGM).

- 89 tomate. De la voz náhuatl *tomatl*.  
'Fruto redondo, de aproximadamente 5 cm de diámetro, rojo, verde o amarillento, lustroso, algo ácido, cuya cáscara quebradiza, no comestible, es un cáliz persistente. Es muy usado en la preparación de salsas' (DLE, DEM).
- 116 aguacate. De la voz náhuatl *ahuacatl*, 'aguacate', 'testículo'.  
'Fruto comestible que tiene forma oval, cáscara verde, verdinegra o negra, con una sola semilla en forma de huevo y pulpa verdosa y suave. Es muy apreciado por su sabor y con él se prepara el guacamole'.

## 5. REFLEXIONES FINALES

De la investigación realizada en México con 18 centros de interés, extraemos datos del centro de interés Alimentos y bebidas como representante de la gastronomía mexicana. Divulgamos las 55 voces que obtuvieron la más alta disponibilidad del léxico diferencial clasificadas en los componentes de mexicanismos y de americanismos, en que los primeros son los de mayor aparición. Consideramos que es un grupo bastante representativo por el uso que de ese léxico hacemos los mexicanos en la vida cotidiana; además, es un grupo que concentra un porcentaje interesante de voces autóctonas y extranjeras. En este nivel de lengua, el español de México es una variedad con mucha personalidad lingüística que tiene influencia, al sur, en los países centroamericanos y, al norte, en los estados sureños de Estados Unidos (California, Arizona, Nuevo México, Texas e Illinois).

## 6. REFERENCIAS CONSULTADAS

### a) Lexicográficas

DA = Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. 2010. *Diccionario de americanismos*, en <<http://lema.rae.es/damer/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2019].

DEA = Seco, Manuel *et al.* 1999. *Diccionario del español actual*. Madrid, Editorial Aguilar.

DELGM = Muñoz Zurita, Miguel Ángel. 2012. *Diccionario enciclopédico Larousse de la Gastronomía Mexicana*. México. En línea < <https://laroussecocina.mx/diccionarios/>> [Consultado a partir de 2018].

DEM = *Diccionario del español de México*. 2010, 2019. México, El Colegio de México, A.C. En <<http://dem.colmex.mx/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2019].

DEUM = El Colegio de México. 1996. *Diccionario del español usual de México*. [Consultado en biblioteca, 2016].

DGGS = Gómez de Silva, Guido. 2001. *Diccionario breve de mexicanismos*. México, Academia Mexicana de la Lengua, en <<http://www.academia.org.mx/obras/obras-de-consulta-en-linea/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2019].

DLE = Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> edic., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2020].

DM = Academia Mexicana de la Lengua. 2010 (impreso), 2016 (en línea). *Diccionario de mexicanismos*, en <<http://www.academia.org.mx/>> [Consultado sistemáticamente desde 2015 a 2019].

desde 2015 a 2019].

GDN = *Gran Diccionario Náhuatl*. 2012. Universidad Nacional Autónoma de México. [En línea] <<http://www.gdn.unam.mx>> [Consultado del 2017 al 2019).

## b) Bibliográficas

Álvarez de la Granja, María y Ernesto X. González Seoane. 2018. *Léxico dialectal y lexicografía en la iberorromania*. Madrid, Iberoamericana, Frankfurt am Main: Vervuet.

Arnal Purrol, María Luisa. 2010. « La definición de lexicografía en los diccionarios regionales actuales del español de España ». En I. Ahumada (coord.), *Metalexicografía variacional: diccionarios de regionalismos y diccionarios de especialidad*. Universidad de Málaga, pp. 35-60.

Bolega, E. 2009. « Tendencias gastroculinarias ». *Gastronómica de México*, no. 25, pp. 36-38.

Cabré, Ma. Teresa y Josefa Gómez de Enterría. 2006. *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid, Gredos.

Company, Company Concepción. 2012. « Diccionarios contrastivos e identidad cultural. El Diccionario de mexicanismos de la Academia Mexicana de la Lengua ». Universidad Nacional Autónoma de México, Academia Mexicana de la Lengua. En Corbella et al. *Lexicografía hispánica del siglo XXI: nuevos proyectos y perspectivas. Homenaje al Profesor Cristóbal Corrales Zumbado*. España, Arco/Libros.

Côté Louise et al. 2003. *La generosidad del indígena. Dones de las Américas al mundo*. México, FCE.

De los Santos Brito, María Cruz Elena. 2020. *Análisis del léxico disponible de estudiantes preuniversitarios mexicanos. Léxico diferencial y diversidad lingüística*. Tesis doctoral, Facultad de Filología, Universidad de Salamanca, España.

Fernández Juncal, C. 2013. *Léxico disponible de Cantabria. Estudio sociolingüístico*. España, Ediciones Universidad de Salamanca / Editorial de la Universidad de Cantabria.

Fernández Smith et al. 2008. *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*. Madrid, Arco/Libros.

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

Hernández Cabrera, Clara E. y José Antonio Samper Padilla. 2007. *Léxico regional en los materiales de disponibilidad léxica*. España, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Revista de Filología no. 25, pp. 287-297.

Hernández Heredia, César, et al. 2016. « Tendencias gastronómicas predominantes en la producción de revistas científicas de Iberoamérica ». En *Ciencia Ergo Sum*, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, vol. 23, núm. 1, marzo-junio, pp. 76-84.

Lope Blanch, Juan M. 1989. *Estudios de lingüística hispanoamericana. Español de América*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas.



López Meirama, Belen. 2008. *Léxico disponible en el español de Galicia*. Santiago de Compostela, España. Universidad de Santiago de Compostela.

Moreno de Alba, José G. 2003, 2012. *Minucias del lenguaje*. México, FCE.

Novo, Salvador. 1979. *Cocina mexicana o historia gastronómica de la Ciudad de México*. Editorial Porrúa, México.

Paredes García, Florentino. 2012. *Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica*. Departamento de Filología, Universidad de Alcalá, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 11 (6), pp. 78-100

Rabanales, Ambrosio. 1953, 1963. *Introducción al estudio del español de Chile. Determinación del concepto de chilenismo*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

Rodríguez-Piñero Alcalá, Ana Isabel y María García Antuña. 2010. « Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas », Universidad de Cádiz. En Vera Luján, Agustín e Inmaculada Martínez, Martínez (edit.). *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. España, XX Congreso Internacional ASELE, Fundación Comillas.

**José María CUENCA MONTESINO y Noemí RÁMILA DÍAZ : « Manifiesto de París por la científicación de la didáctica del español como lengua de especialidad »**

Université de Poitiers (Francia)

[jmCuencamontesino@gmail.com](mailto:jmCuencamontesino@gmail.com)

Universidad Autónoma de Madrid (España)

[noemi\\_ramila@yahoo.es](mailto:noemi_ramila@yahoo.es)

El viernes 21 de junio de 2019 se celebró una mesa redonda en la *Université de Paris* programada en el marco del XVII Encuentro Internacional del GERES (Grupo de Estudio e Investigación en Español de Especialidad). El objeto de la misma fue reunir a profesionales implicados en la didáctica del español como lengua de especialidad con la intención de debatir en torno a su científicación<sup>1</sup> e intentar clarificar las vías para el desarrollo de esta.

Intervinieron en la misma los siguientes ponentes: Cecilia AINCIBURU (*Università di Siena*, Italia); Teresa CABRÉ CASTELLVI (*Universitat Pompeu Fabra*, España); Andreu VAN HOOFT COMAJUNCOSAS (*Radboud Universiteit Nijmegen*, Holanda, en representación del CIEFE); Johannes SCHNITZER (*Wirtschaftsuniversität Wien*, Austria, en representación del JEFÉVI); Mercè PUJOL BERCHÉ (*Université Paris Nanterre*, Francia), y José María CUENCA MONTESINO (*Université de Poitiers* y vicepresidente en funciones del GERES, Francia). La mesa fue moderada por Noemí RÁMILA DÍAZ (*Université de Paris Nanterre*, Francia y Universidad Autónoma de Madrid, España).

Como evocó Noemí RÁMILA DÍAZ al inicio de la mesa, se pretendía aglutinar y dar respuesta a una serie de preguntas y problemáticas que se plantean hoy en día a todas aquellas personas involucradas activamente en este ámbito en un momento u otro de su carrera profesional, ya sea como profesores y/o como investigadores.

Se propusieron tres ejes de reflexión con una serie de interrogantes abiertos a la discusión que fueron ahondados por Cecilia AINCIBURU que se exponen a continuación:

El primer eje concierne la formación universitaria de los futuros profesores de español de especialidad. En primer lugar, AINCIBURU se pregunta acerca del grado en el que los estudios enfocados a la lengua de especialidad se pudieran insertar en los distintos programas universitarios y en los másteres específicos de dicho ámbito. Su reflexión incide en cuestiones tales como las posibles dificultades que ello acarrearía y la inversión que supondría por parte de las universidades. Además, recalca la actual

---

<sup>1</sup> Propuesto en 1997 por el sociólogo alemán Peter WEINGART en su artículo « *From "Finalization" to "Model 2": old wine in new bottles?* », la científicación se define como [...] *a process whereby the use of and claim to systematic and certificated knowledge produced in the spirit of "truth-seeking" science becomes the chief legitimating source for activity in virtually all other functional subsystems [...]* (p. 610), es decir, un proceso por el cual el uso y la reivindicación del conocimiento sistemático y certificado producido en el espíritu de la ciencia «buscadora de la verdad» se convierte en la principal fuente de legitimación de la actividad en prácticamente todos los demás subsistemas funcionales.

Con respecto al término en cuestión, lo esperable sería encontrarse con la voz científización, resultante de correlación derivativa « ciencia / científico / científizar / científización », si bien muy posiblemente el término científicación surja por analogía con otras voces derivadas de verbos terminados en <-ificar> (e.g., certificar > certificación, edificar > edificación, pacificar > pacificación, ratificar > ratificación, dulcificar > dulcificación). Asimismo, la comunidad científica parece decantarse en las prácticas discursivas y textuales por el uso de la palabra científicación, probablemente por influencia de la voz inglesa *scientification*. En cualquier caso, la frecuencia de uso del término científicación nos anima aquí a su utilización.

falta de formación de algunos profesores dada la situación precaria de la formación de profesores de español como lengua de especialidad hasta el momento, incidiendo en la importancia de la misma para el proceso de científicación. A su vez, Mercè PUJOL incide en la necesidad de disociar la formación inicial (tanto en programas de grado como de máster) de la formación continua, pues con bastante frecuencia la enseñanza de los lenguajes de especialidad en el panorama universitario europeo no existe como tal en la primera aunque sí en la segunda, en donde la formación de profesionales de la docencia es crucial (i.e. programas de doctorado en dicho ámbito, como es el caso de Francia).

El segundo eje concierne la investigación y el establecimiento de líneas prioritarias conducentes a un reconocimiento social y académico aún no plenamente alcanzado. AINCIBURU incide en la importancia de la creación de redes en la comunidad académica para reducir el posible aislamiento disciplinar de algunos colegas investigadores. El objetivo es que a través de la científicación de la didáctica del español como lengua de especialidad se llegue a una experiencia social e inclusiva. Así, en la actualidad, numerosos son los profesionales que se definen a sí mismos con el perfil de docente de español para fines específicos (o para fines profesionales o incluso para fines profesionales especializados). Por otro lado, gracias a la práctica docente en dicho ámbito, son cada vez más las asociaciones, manifestaciones científicas y revistas especializadas en la didáctica del español como lengua de especialidad, lo que ya es revelador de por sí del carácter científico de la misma. No obstante, como señala PUJOL, debemos tener una visión crítica de nuestra propia disciplina y reflexionar sobre qué significa ser docente de español como lengua de especialidad, cuál es su papel en la sociedad y qué aportan dichos docentes a la sociedad al estar formando a futuros profesionales.

En un tercer eje, AINCIBURU se refirió a la científicación de la didáctica del español como lengua de especialidad como proceso y más específicamente a la necesidad de que se tome en cuenta la didáctica y se le otorgue un mayor rango de consistencia, en el que se incluyan tanto a los profesionales de dicho ámbito como a los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspecto que fue recalado también por PUJOL.

Por su parte, Teresa CABRÉ señaló durante su intervención que, para que la didáctica de del español como lengua de especialidad se erija como campo de conocimiento y llegue a tener reconocimiento social y académico se requiere, en primer lugar, organizar su gran dispersión temática, puesto que la estructuración es una característica inherente a todo campo de conocimiento. Asimismo, se requiere que el objeto de estudio de la didáctica del español como lengua de especialidad respete el principio de la poliedricidad (interdisciplinariedad o incluso transdisciplinariedad), ya que cualquier campo de conocimiento permite llevar a cabo aproximaciones a su propio objeto de estudio desde perspectivas distintas.

CABRÉ añade que, para reducir la dispersión y la diversidad resultantes de la interdisciplinariedad, la mejor estrategia es la focalización tanto sobre el objeto como sobre las metas (i.e. didáctica del español como lengua de especialidad). Dicho de otra manera, si lo que se desea es que el objeto de estudio de la didáctica del español como lengua de especialidad sea específico y no coincida con el objeto de estudio de otros ámbitos, se debe focalizar la cuestión en la didáctica (i.e. foco) del español de especialidad (i.e. objeto). Por tanto, es preciso tomar como denominador común el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua de especialidad, en donde la lengua de especialidad es el foco como punto de partida y la didáctica del español como lengua de especialidad es el foco como punto de llegada.

Como consecuencia, para que esta llegue a ser un campo de conocimiento con reconocimiento académico y estructurado, habría que describir, explicar y darle un sentido de aplicabilidad. En primer lugar, en la descripción de los datos se debe proceder teniendo en mente que las descripciones son una visión reducida de los datos en sí. Las descripciones son significativas en la medida en que nos permiten pasar a generalizaciones, es decir, llevar a cabo un nivel abstracción mayor, como también apunta Johannes SCHNITZER.

Por último, ya desde el punto de vista de las prácticas, se debe analizar la aplicabilidad de estos datos generalizados sobre la mejora del proceso de aprendizaje-enseñanza. En este sentido, la práctica docente en el ámbito de la enseñanza de la didáctica del español como lengua de especialidad requiere un profesorado especialista y especializado que sepa implementar la lengua de especialidad y, por tanto, domine una serie de competencias específicas (disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, es decir, poliédricas) que adquieren per se carácter de ciencia. En este orden de cosas, PUJOL señala que la didáctica del español como lengua de especialidad necesita modelos y teorías sobre las cuales apoyarse, aspecto que Andreu VAN HOOFT ejemplificó durante su exposición.

La lengua de especialidad necesita nombrarse, pero también necesita estudiarse y aprehenderse, pues el simple hecho de dominar la lengua de especialidad no le capacita al aprendiente para ser competente en español en determinados contextos profesionales, de ahí la necesidad de una certificación de la didáctica del español como lengua de especialidad.

La universidad tiene la triple misión de hacer progresar el conocimiento científico, de difundir el saber al mayor número de personas y de formar a ciudadanos del mañana. Además, como señala PUJOL, en el ámbito de la didáctica del español como lengua de especialidad es inexorable establecer puentes entre la universidad y el mundo profesional que faciliten a los investigadores el acceso a situaciones profesionales reales: de ellas se obtendrán datos naturales, ineludibles a la hora de elaborar corpus sobre los cuales apoyarse y avanzar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español para fines profesionales exige una serie de modelos científicos que permitan generar explicaciones o demostraciones de las que, a su vez, emanen modelos didácticos, de modo que los resultados obtenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje se contrasten mediante estos métodos científicos. A su vez, estos permitirán justificar la arquitectura misma de los modelos didácticos implementados por el docente, es decir, su certificación.

Después de esta exposición, nos preguntamos: ¿Para qué es necesario un manifiesto sobre la certificación de la didáctica del español lengua de especialidad?

A modo de conclusión, retomamos literalmente el testimonio de Johannes SCHNITZER al respecto y que reproducimos a continuación:

30 años enseñando ENE: logros alcanzados, retos pendientes» fue el título de una conferencia que di con motivo de las II Jornadas de Español para Fines Específicos – Viena (II JEFE-Vi, mayo 2019). En aquella ocasión, con un claro trasfondo personal, hice un recorrido por los últimos 30 años de la historia de la enseñanza del Español para los Negocios – historia que, a grandes rasgos, considero como típica también de la evolución en otros ámbitos, como el derecho, la técnica, la medicina, etc. Comparando la situación de mediados de los años 80 del siglo pasado respecto a la existencia y disponibilidad de material didáctico, la formación del profesorado, la perspectiva didáctica y algunas variables más con su estado actual, intenté mostrar lo mucho que se ha conseguido. Sin embargo, me permití también insistir en aquellos aspectos de nuestra disciplina en los que queda claro margen de optimización. Estos aspectos son los mismos que provocan cierta inseguridad (y, en algún caso, hasta miedo) entre los que damos clases de lenguaje de especialidad, sobre todo, entre los que empiezan a enseñar EFE.

Una pequeña encuesta improvisada en el contexto de las jornadas antes citadas dejó bien claro que los problemas siguen ahí: poca formación específica (y la que hay, a veces, parece un poco extravagante); pocos análisis serios sobre las necesidades reales de nuestros estudiantes; pocos estudios empíricos sobre la efectividad de nuestras metodologías; pocas propuestas didácticas para niveles superiores de especialidad; material didáctico elaborado de forma intuitiva y que caduca a gran velocidad. Estos problemas tienen mucho que ver con una

cuestión de números: conforme aumenta la especialidad y la especificidad de lo enseñado, disminuye el grupo de estudiantes y profesores interesados en el ámbito y, por lo tanto, el interés tanto de casas editoriales como de instituciones que ofrecen formación de profesores es mucho menor. Pero esta situación también tiene que ver, en mi opinión, con que todavía no aprovechamos las posibilidades de cooperación existentes. Y respecto a este punto juega un papel fundamental el hecho de que nuestra disciplina aún no tiene el reconocimiento y el prestigio que merece y que necesita para su profesionalización. En términos financieros: la inversión en EFE, en muchos casos, no solo se enfrenta a una escasa rentabilidad financiera sino también (y, quizás, sobre todo) a una deficiente rentabilidad académica.

¿Para qué sirve un manifiesto sobre la cientificación de la didáctica del español lengua de especialidad? La respuesta es obvia: cualquier iniciativa que lleve adelante nuestra disciplina y que contribuya a hacer nuestra labor más efectiva merece todo el apoyo de los que trabajamos en ella.

El presente manifiesto expone las conclusiones a las que se llegaron al final de la mesa redonda para, con ello, hacer explícitas nuestras reivindicaciones:

1 La necesidad de reafirmar que, como todo ámbito científico relacionado con un perfil profesional, la didáctica del español como lengua de especialidad se reconozca académicamente como un valor obligatorio en una formación universitaria, hecho este determinante en el campo de la didáctica así como en el marco de la lingüística.

2 La necesidad de empoderar a los profesores de español de especialidad para que puedan dar respuesta a los desafíos a los que se enfrentan, reconociendo el carácter ineludible de su perfil profesional en el ámbito de las lenguas para especialistas de otras disciplinas e identificando los papeles sociales que juegan en la resolución de aquellos problemas de índole social que tienen que resolver los aprendientes.

Hecho en París, el viernes 21 de junio de 2019 y firmado por Cecilia AINCIBURU, Teresa CABRÉ CASTELLVI, Andreu VAN HOOFT COMAJUNCOSAS, Johannes SCHNITZER, Mercè PUJOL BERCHE, José María CUENCA MONTESINO y Noemí RÁMILA DÍAZ.

## ÉQUIPE ÉDITORIALE

**Directeur de la publication :**

Patricia GUTIÉRREZ -LAGARGE

**Rédacteur en chef du présent numéro :**

Stéphane PATIN

**Responsable de la mise en page :**

Stéphane PATIN

**Membres du Comité International de Lecture de *Les Cahiers du GERES* qui ont collaboré dans ce numéro :**

**María Cecilia AINCIBURU**, Università degli Studi di Siena (Italia)

**Araceli ALONSO CAMPO**, Universidad Europea del Atlántico (España)

**Matilde ALONSO PÉREZ**, Université de Lyon II (France)

**Elisabet ARNÓ MACIA**, Universidad Politècnica de Catalunya (España)

**Patricia BANERES-MONGE**, Université Paul Valéry Montpellier III (France)

**Joël BRÉMOND**, Université de Nantes (France)

**María Teresa CABRÉ CASTELLVÍ**, Universidad Pompeu Fabra (España)

**Maria Vittoria CALVI**, Università degli Studi di Milano (Italia)

**María Luisa CARRIÓ PASTOR**, Universidad Politècnica de Valencia (España)

**Luisa CHIERICHETTI**, Università degli Studi di Bergamo (Italia)

**José Carlos DE HOYOS**, Université Lumière Lyon II (France)

**Mariluz DI TILLIO LACRUZ**, ENPC Paris Tech (France)

**Mar GALINDO MERINO**, Universidad de Alicante (España)

**María GARCÍA ANTUÑA**, Centro Internacional de Estudios Superiores del Español, Fundación

**María Ángeles GARCÍA ASENSIO**, Universidad de Barcelona (España)

**Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA**, Universidad Alcalá de Henares (España)

**Christian LAGARDE**, Université Via Domita de Perpignan (France)

**Susana LLORIÁN GONZÁLEZ**, Universidad Antonio de Nebrija (España)

**Manuel MARTÍ SÁNCHEZ**, Universidad de Alcalá (España)

**Estrella MONTOLÍO DURÁN**, Universidad de Barcelona (España)

**Francisco MORENO FERNÁNDEZ**, Universidad de Alcalá (España)

**Susana PASTOR CESTEROS**, Universidad de Alicante (España)

**Stéphane PATIN**, Université de Paris (France)

**Marcelo TANO**, Université de Lorraine (France)

**Christian PUREN**, Université Saint-Étienne (France)

**Ana Isabel RIBERA RUIZ DE VERGARA**, Université de Rouen (France)

**Ángel RODRÍGUEZ GALLARDO**, Universidad de Vigo (España)

An VANDE CASTEELE, 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'équipe éditoriale des *Cahiers du GERES* se réserve le droit de l'écarter s'il ne fournit pas suffisamment d'éléments nouveaux par rapport à des articles déjà publiés dans les numéros antérieurs. Il est donc fortement conseillé pour la proposition d'articles - et déjà, en amont, pour la proposition des communications aux Rencontres Internationales du GERES -, de consulter préalablement les titres et résumés des articles déjà publiés dans la revue.

### Les grands types d'articles attendus pour la publication dans *Les Cahiers du GERES* :

- 1) Articles d'orientation "pratique" axés sur l'expérimentation et l'application : comptes rendus d'expérience pédagogique, propositions de démarches et d'outils didactiques, analyses de matériels didactiques, etc.
- 2) Articles d'orientation "théorique" axés sur un ensemble de notions ou d'idées sur un sujet d'outils conceptuels, etc.
- 3) Articles d'orientation "mixte", soit parce qu'ils articulent ou combinent théorie (évaluée à son exactitude) et pratique (évaluée à son degré de transférabilité), soit parce qu'ils présentent des modèles (évalués à leur efficacité). Par exemple :
  - théories ou modèles présentés avec leurs applications pratiques ;
  - évaluation de cadres théoriques ou de modèles, ou validation/invalidations d'hypothèses théoriques au moyen d'expérimentations pratiques ;
  - présentation de pratiques avec leur étayage en termes de théorie ou de modèle ;
  - présentation et évaluation de pratiques débouchant sur une proposition de modèles.



# CRITÈRES POUR L'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS À PUBLICATION

Dans un but de transparence de notre activité d'évaluation, nous avons décidé de publier ci-dessous les paramètres retenus pour expertiser les contributions en vue d'être publiées dans *Les Cahiers du GÉRES*.

## 1. CARACTÉRISTIQUES PARATEXTUELLES

### 1.1. MOTS-CLÉS

- Adéquats
- Trop nombreux
- Mal choisis, imprécis
- Autre :

### 1.2. RÉSUMÉ DANS LA LANGUE DE L'ARTICLE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

### 1.3 RÉSUMÉ DANS L'AUTRE LANGUE (espagnol/français)

- Adéquat
- Correspond mal à l'article
- Trop long/court
- Problème de langue, style
- Autre :

### 1.4 BIBLIOGRAPHIE

- Adéquate
- Imprécise (erreurs, indications manquantes, etc.)
- Insuffisante (absence de titres essentiels)
- Autre :

## 2. MAÎTRISE DU DOMAINE TRAITÉ

- Connaissances de vrai spécialiste du domaine (littérature spécifique, travaux récents, références essentielles)
- Connaissances d'ensemble bonnes permettant de traiter correctement le sujet
- Connaissances inégales ne permettant pas de traiter correctement certains aspects
- Connaissances insuffisantes pour traiter le sujet
- Autre :

## 3. POSITIONNEMENT SCIENTIFIQUE

### 3.1. RAPPORT DU TEXTE AVEC LA LANGUE DE SPÉCIALITÉ

- Relève pleinement de la LSP
- Relève partiellement ou indirectement de la LSP
- Ne relève pas de la LSP et pertinence non argumentée

### 3.2 PORTÉE DE LA CONTRIBUTION

- Majeure, ouvre de nouvelles perspectives théoriques, épistémologiques, méthodologiques, etc.
- Réelle, apporte des éléments nouveaux ou mises au point significatives (réflexions, méthodes, résultats, etc.)
- Mineure
- Très faible/nulle
- Difficile à apprécier en l'état du texte

## 4. MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

- Rigoureuse
- Acceptable
- Approximative
- Insuffisante
- Autre :

## **5. CARACTÉRISTIQUES RÉDACTIONNELLES**

### **5.1 QUALITÉ D'ENSEMBLE (correction de la langue, exposition, style, clarté)**

- Très bonne
- Bonne
- Moyenne
- Insuffisante
- Autre :

### **5.2 TERMINOLOGIE (concepts, termes techniques, etc.)**

- Adéquate
- Imprécise, ambiguë, peu rigoureuse
- Inadéquate : comporte des erreurs graves
- Autre :

### **5.3 STRUCTURE DU TEXTE**

- Adéquate
- Inadéquate (aspects à améliorer) :
  - Absence de progression d'ensemble claire.
  - Introduction insuffisante, non pertinente, peu claire.
  - Parties inégales, mal équilibrées.
  - Transitions insuffisantes.
  - Conclusion non pertinente, peu claire.
  - Autre :

## **6. DÉCISION À COMMUNIQUER À L'AUTEUR**

- Article publiable en l'état.
- Article publiable après ajustements mineurs demandés.
  - Niveau de priorité par rapport à la thématique des Rencontres : *maximale/moyenne/basse*.
- Article publiable sous réserve de modifications exigeant une nouvelle soumission au CIL.
- Article non publiable.

## **7. AUTRES OBSERVATIONS (points forts, points faibles, suggestions, etc.)**

## RESPONSABILITÉS DES ÉVALUATEURS

Les conditions requises pour faire partie du Comité International de Lecture (CIL) du GÉRES sont :

- **La compétence.** L'évaluateur doit être un expert qualifié pour évaluer l'article que l'on lui confie. S'il ne l'est pas, il devra renoncer dans les plus brefs délais et, si nécessaire, il devra recommander un autre évaluateur. En plus, il devra indiquer si la contribution précise d'être relue par des experts spécialisés dans certains aspects. Les corrections doivent être rigoureuses, les commentaires détaillés et les critiques justifiées, proposant des alternatives et des suggestions spécifiques pour améliorer l'article.
- **La confidentialité.** Les articles confiés aux experts pour l'évaluation doivent être anonymes. Les évaluateurs doivent s'abstenir de commenter en public le travail. S'ils ont besoin des conseils d'autres experts pour réaliser une évaluation adéquate, ils demanderont l'autorisation au rédacteur en chef de la revue. Ils ne peuvent pas faire référence à des idées ou des données jusqu'à la publication de l'original. Ils ne peuvent pas contacter directement l'auteur.
- **La neutralité et l'honnêteté.** L'obligation de l'évaluateur est d'évaluer l'original par ses propres mérites ou défauts sans avoir aucun préjugé. L'évaluateur devra renoncer à l'évaluation d'un article s'il juge que la condition de neutralité ne peut pas être respectée.
- **La diligence.** L'évaluateur devra rendre le formulaire d'évaluation dans les délais convenus par le Comité de Rédaction. Dans le cas où ces délais ne pourraient être respectés, il contactera le rédacteur en chef afin d'agir en conséquence.
- **Le respect et la politesse.** L'évaluateur doit adopter une attitude respectueuse sans mépriser ou vexer l'auteur avec ses critiques ou opinions. En plus, il devra être conscient que sa fonction principale est d'aider l'auteur à s'exprimer de façon efficace et de lui fournir une évaluation des aspects scientifiques pour améliorer l'article.

## CONSIGNES AUX AUTEURS

Les numéros de *Les Cahiers du GÉRES* sont consultables et intégralement téléchargeables en suivant ce lien : <https://www.geres-sup.com/revue/>

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 : <https://www.geres-sup.com/revue/consignes-de-publication/>

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 la publication**

XXX

**Type de support**

Électronique

**Site web**

<https://www.geres-sup.com/revue/>

**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.