

QUÉ COMPETENCIAS HAY QUE DESARROLLAR EN LAS CARRERAS DE LENGUAS EXTRANJERAS APLICADAS

MERCÈ PUJOL BERCHÉ
(*mercepujolberche@gmail.com*)

UNIVERSITÉ PARIS NANTERRE

1. Nuestro objetivo es responder a dos preguntas relacionadas con la formación recibida en las carreras universitarias francesas de Lengua Extranjeras Aplicadas. Dos preguntas que son las dos caras de la misma moneda. La primera, relacionada con el mundo profesional: ¿Cómo tomar en consideración las necesidades de las empresas en materia lingüístico-económica en contextos profesionales variados e indefinidos? La segunda relacionada con el estudiantado en formación: ¿Cómo tener en cuenta las necesidades de los estudiantes en español y cómo traducirlas en términos de competencias?, dicho de otra forma ¿qué competencias profesionales y lingüísticas necesitan adquirir los estudiantes para poder usar posteriormente el español en un contexto profesional dado?
2. Para contestar a dichas preguntas nuestra contribución se articula en cinco partes. En la primera se exponen las características generales de los estudios de Lenguas Extranjeras Aplicadas –dos lenguas con igual peso y las materias de aplicación (economía, derecho, mercadotecnia)–, el plan de estudios de la licenciatura de la Universidad de París Nanterre con sus tres itinerarios en la licenciatura (3 años): comunicación y prensa, turismo y empresa y lengua de los negocios. Posteriormente se mencionan las materias que deben cursarse en el Máster de Dirección/gestión internacional e intercultural, así como los aspectos más relevantes del mismo, que gracias al plan de estudios, a la implicación de un equipo docente pluridisciplinar y al abanico de actividades ofertadas, se sitúa en la primera posición del ranking de másteres de su especialidad, consiguiendo que el 90% de los egresados encuentre un trabajo al terminar la formación. En la segunda parte se analizan las necesidades de las empresas en términos de polivalencia, operacionalidad, plurilingüismo, apertura a lo internacional y capacidad para afrontar los desafíos económicos en un mundo cada vez más glo-

balizado y en constante mutación. Este análisis de necesidades junto con las descripción de las fichas “métiers” (profesiones), los puestos ocupados y las funciones atribuidas por los neoprofesionales permiten desgranar las competencias profesionales, así como las competencias en materia de español para uso profesional. Lo que nos lleva, en la tercera parte, a ocuparnos de las características fundamentales de la enseñanza del español para fines específicos deteniéndonos, en primer lugar, en algunas definiciones del término de competencia, término que dio lugar a muchas controversias, a subrayar el carácter dinámico de las mismas y a hacer hincapié también en la competencia transcultural de los neohablantes. Desgranamos, en la cuarta parte, los criterios que deben regir la constitución de un corpus para español de uso profesional, subrayando su carácter exhaustivo, corpus compuesto por géneros discursivos y textos en vigor en la comunidad discursiva española. Dicho corpus tiene que dar cabida tanto a la lengua de especialidad como a textos divulgativos o de vulgarización. Damos, para finalizar, en la quinta y última parte, algunas orientaciones metodológicas sobre el tipo de actividades que pueden llevarse a cabo a lo largo de la formación, actividades que buscan siempre el uso real del español y que son susceptibles de desarrollar todas las competencias comunicativas y de interacción. De esta forma, mencionamos el juego de rol, el proyecto, la tarea, la simulación y el estudio de casos como actividades que, aunque de complejidad diferente, ayudan al aprendiz –futuro profesional– a apropiarse de la lengua profesional.

I. Itinerarios diversos en Lenguas Extranjeras Aplicadas

3. Los estudios de Lenguas Extranjeras Aplicadas (de ahora en adelante LEA), que se caracterizan por ofrecer una formación pluridisciplinaria y polivalente alrededor de tres bloques equivalentes en cuanto a créditos – dos lenguas extranjeras con igual peso (formaciones lingüística¹ e histó-

1 En Nanterre, diferenciamos entre la técnica de la lengua y la práctica de la misma. Así, en la primera encontramos la traducción -directa e inversa- que corresponde al modelo francés, anclado en la tradición latina, basada en la enseñanza de la gramática mediante la traducción: es la llamada traducción pedagógica cuya finalidad es servirse de la traducción como medio para aprender la lengua (cf. Arroyo, 2008). En la segunda, práctica de la lengua, encontramos asignaturas de expresión oral y escrita y de comunicación. El contenido de estas asignaturas se presenta progresivamente según los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (cf. Consejo de Europa, 2001). Mientras que en primero se da mayor importancia a la consolidación de

rico-político-económica) y las materias de aplicación (derecho, economía o mercadotecnia)– son, desde hace ya algunos años, muy solicitados por los estudiantes puesto que, en la mayoría de los casos, obtienen un puesto de trabajo una vez finalizada la licenciatura (180 créditos). Se trata de estudios profesionalizantes que proponen varios itinerarios de formación. En el caso de nuestra universidad, París Nanterre, estos son tres: a) turismo internacional, b) comunicación y medios de comunicación y c) negocios y empresas. La formación recibida en la universidad se completa con la realización de prácticas obligatorias, en nuestro caso, de una duración de 200 horas realizadas durante el tercer y último año de licenciatura. Dichas prácticas se acompañan de su respectivo informe, que es una reflexión de las tareas llevadas a cabo durante las mismas. Algunos de los estudiantes benefician de estancias de estudios en América latina (gracias a los convenios firmados entre universidades) y a estancias en España gracias al programa Erasmus; dichas estancias se llevan a cabo en tercero. Tres aspectos caracterizan la licenciatura: la profesionalización, la formación pluridisciplinar y la polivalencia. Estas tres características son fundamentales². En primer lugar, porque se trata de formaciones en las cuales el objetivo es que los licenciados puedan insertarse rápidamente en el mundo del trabajo o, proseguir sus estudios con un máster u otras opciones de especialización en escuelas de comercio, por ejemplo. En segundo lugar, debido al hecho de que varias disciplinas constituyen el plan de estudios, no se trata de especialistas en lengua, sino de futuros profesionales trilingües o políglotas con conocimientos de mercadotecnia, de derecho y de economía que son capaces de desarrollar sus competencias en varias lenguas. Por último, el hecho de que “están a punto” para llevar a cabo un gran abanico de tareas, de ahí que se hable de polivalencia. Volveremos sobre ello más adelante.

la gramática, en segundo se hace hincapié en aspectos esenciales de la lengua “común”, como el léxico y aspectos de morfo-sintácticos que presentan dificultades recurrentes para los francófonos. En tercer año, se introducen aspectos relacionados con la lengua de especialidad haciendo hincapié en la fraseología, por ejemplo, y en sectores de actividad diferentes (la banca, la logística, los departamentos de las empresas, etc.).

- 2 Véase Narcy-Combes (2008a) sobre la flexibilidad y la adaptabilidad que ofrece la pluridisciplinariedad. Véanse también sus otros trabajos sobre la didáctica en LEA (Narcy-Combes, 2005, 2008b; Narcy-Combes & Belan, 2011).

4. A estas tres características hay que añadir dos aspectos que no pueden obviarse. Por una parte, que las competencias lingüísticas³ van más allá del “simple” conocimiento instrumental de lenguas, puesto que conocen a fondo las culturas de los países de las áreas culturales correspondientes, esa “cultura general” de la cual tanto nos hablan los responsables de las empresas. Por otra parte, destacar que si bien los estudiantes de LEA, cuando llegan a la facultad, no tienen un proyecto profesional definido, sí tienen, en cambio, un proyecto de estudios definido puesto que son (más o menos) competentes en tres lenguas, han realizado o van a realizar estancias en el extranjero gracias al programa Erasmus y a otros con América latina, les gustan las lenguas y les atrae la movilidad internacional, como así consta en la encuesta llevada a cabo por Rault (2014).
 5. Una vez finalizada la licenciatura, se puede seguir la formación matriculándose en un Máster⁴, cuyo primer año tiene la misma estructura que el grado, es decir dos lenguas extranjeras y las asignaturas aplicadas (60 créditos). Para obtener el título, hay que realizar obligatoriamente o bien un informe de práctica o bien una tesina con finalidad profesional; ambas opciones se realizan para cada área lingüístico-cultural motivo de especialización, es decir que si el estudiante se decanta por el trabajo de fin de máster, debe redactar dos tesinas, una en cada lengua, sobre un tema y una problemática determinados⁵.
 6. El segundo año de máster es selectivo. El estudiante presenta su solicitud acompañada por una carta de motivación escrita en inglés y en francés, las notas obtenidas anteriormente y el proyecto profesional perseguido. Estos documentos permiten una primera selección de los candidatos. La segunda selección consta de una entrevista en tres lenguas ante una comisión formada por los profesores del máster; en ella se valoran el conocimiento de las lenguas y de los países de su área de influencia, la capacidad para trabajar en equipo, la aportación personal a la promoción y el proyecto profesional. En nuestra universidad, este máster (60 créditos)
- 3 Desarrollaremos más adelante el tan traído y llevado tema de las competencias.
 - 4 A partir del próximo año académico 2017-2018, la entrada en Máster será selectiva, según el *Décret n° 2016-672 du 25 mai 2016 relatif au diplôme national de Master*, publicado en el *JORF n° 0122 du 27 mai 2016*.
 - 5 Algunos ejemplos de trabajos de fin de máster son: *Las claves de marketing de las empresas del grupo Inditex frente a la crisis*, *El Corte Inglés: un modelo de desarrollo económico hispánico*. Algunos ejemplos de creación de empresas son: *Cómo favorecer el éxito en la creación de una empresa en España*, *Estudio de factibilidad de una estructura de deportes náuticos en el sur de Marruecos*.

está especializado en dirección/gestión internacional e intercultural, *M2: Management International et Interculturel*, formación que viene situándose en el primer lugar del ranking de másters de su especialidad. Una buena parte de las asignaturas se imparte en inglés (lengua obligatoria para todos los estudiantes) y otra pequeña parte en la lengua B (competencias y destrezas lingüísticas en los negocios).

7. El 70% del plan de estudios lo componen enseñanzas de dirección, logística, negociación, contratos, cuentas, gestión intercultural, recursos humanos, derecho, distribución, propiedad intelectual, y las anteriormente citadas habilidades lingüístico-profesionales, y el 30% restante corresponde a las prácticas, buena parte realizadas fuera de Francia (aunque las prácticas en el extranjero no son obligatorias). Finalizado el periodo de prácticas, los estudiantes escriben un informe en francés que tienen que defender ante un tribunal compuesto por tres miembros: un Consejero de Comercio Exterior y dos profesores. Las clases están impartidas por un equipo docente pluridisciplinar y pluriprofesional: enseñantes universitarios, profesores invitados, profesionales (un número importante) y Consejeros de Comercio Exterior. A todo ello se suman intervenciones puntuales de profesionales del mundo empresarial, visitas profesionales, participación en eventos diversos (“flash contratación”, ferias) y responsabilidades⁶ que deben asumir los estudiantes para el buen funcionamiento del máster (acogida de los participantes invitados, organización de un coloquio, etc.). A partir del próximo curso académico 2017-2018, el máster (primer y segundo años) tendrá una capacidad de acogida de cincuenta estudiantes con tres especializaciones diferentes que responden a las necesidades observadas en las empresas: IBD *International Business Development* (compra-venta internacional), CEIE: Comunicación de empresas internacionales y acontecimientos (relaciones públicas, responsabilidad social corporativa, imagen de la empresa, portal) e ITM *International Travel Management* (sector turístico y de empresas del sector).

8. Según datos que he ido recogiendo de forma informal a lo largo de los años, el 90% de los egresados de máster 2 encuentra un trabajo al terminar la formación; algunas veces el contrato de prácticas se convierte en

6 Durante el semestre llevan a cabo una serie de proyectos: organizar los encuentros profesionales o la ceremonia de graduación (la promoción en curso organiza dicho acto para la promoción anterior).

un contrato de trabajo. El 69% de los que terminan el máster 1 encuentra trabajo al concluirlo, y el 45% de los graduados (licenciatura de tres años) encuentra trabajo al terminar. Constatamos, por lo tanto, lo que se nos va diciendo desde hace ya algunos años, que cuanto más formación se tiene, tanto mayor es la posibilidad de encontrar trabajo. A lo que nos gustaría añadir, un trabajo en consonancia con la formación recibida, puesto que cada vez hay más acercamiento entre los estudios y el mundo laboral para permitir una mejor inserción profesional. Falta ahora por conocer qué profesiones ejercen los así formados, punto que vamos a desarrollar a continuación.

II. **Ámbito profesional: las necesidades de las empresas**

9. Hemos ido recogiendo de forma informal lo que opinan los profesionales que trabajan con nosotros en la formación⁷. Así, el responsable de la patronal del Departamento de Hauts-de-Seine nos dice que “la formación ofrecida es esencial para que nuestras empresas trabajen internacionalmente”; el responsable de las PYME del mismo departamento nos dice: “son esenciales la adaptabilidad y polivalencia añadidas al nivel C1-C2 en lenguas”; por su parte los Consejeros de Comercio Exterior⁸ opinan que el máster es “muy completo para preparar a los estudiantes en un entorno complejo y mutante”, que “la unión entre formación teórica y práctica es esencial”, que “los estudiantes están muy bien preparados para afrontar el mundo profesional internacional” y que “pueden trabajar en todos los sectores de la empresa internacionalizada”.
10. Vamos a detenernos a continuación en un análisis rápido de las necesidades de la empresa que, siguiendo las propuestas de Narcy-Combes (2008a), desean que los empleados trabajen en equipo, de forma rápida, con objetivos precisos, y que puedan efectuar verbalmente o por escrito las tareas que les serán encomendadas.
11. Para conocer qué competencias deben desarrollarse en LEA, es necesario partir de las necesidades de las empresas, por lo tanto saber

7 A lo largo de los años de enseñanza, hemos ido recabando información gracias a las entrevistas que hemos podido llevar a cabo con los profesionales de las empresas que acuden, ya sea como docentes, ya sea como invitados, a nuestras clases y a nuestros diferentes eventos.

8 Uno de ellos es el padrino de la formación/promoción.

quién emplea a los egresados, en qué tipo de puestos y cuáles son las tareas encomendadas. Nuestros egresados –mandos intermedios– ejercen su profesión en al menos cinco ámbitos distintos, pudiendo ocupar diferentes puestos que mencionamos a continuación.

- Comercio internacional: comercial de exportación, encargado de la cartera de clientes, asistente comercial, negociador trilingüe, encargado de la importación-exportación, coordinador compra-venta.
- Logística y transportes: administrador de almacenamiento, responsable de abastecimiento, coordinador logístico (internacional), fletador internacional.
- Administración y gestión: administrador de la cartera de clientes, asistente de dirección, jefe de producto.
- Turismo y hotelería: recepcionista, asistente de dirección.
- Comunicación: encargado/agente de comunicación, encargado de relaciones públicas, encargado de relaciones internacionales, organizador de eventos, gestor cultural.

12. Observamos que hay gran diversidad de profesiones, pero lo que es fundamental es que cuando los responsables de las empresas nos dicen el tipo de profesional que necesitan, responden mayoritariamente subrayando que ante todo deben ser polivalentes, aptos a los cambios rápidos del mundo globalizado y de las empresas en constante mutación, y poseedores de una amplia cultura general de los países con los que (o donde) deberán trabajar.

13. Basándonos en diferentes “fiches de métiers” (descripciones de las profesiones) que exponen tanto el saber, el saber hacer, como el saber ser, constatamos que en lo referente al saber se pone en evidencia mayoritariamente lo siguiente: el conocimiento de la empresa (sus departamentos, sus productos, su cultura, su identidad, su historia y su entorno económico, social y político), el conocimiento de técnicas de mercadotecnia, el dominio de herramientas informáticas, estadísticas, de gestión y una sólida cultura general. En cuanto al saber hacer, que es lo que aquí nos interesa especialmente, podemos subrayar los siguientes aspectos: saber reformular las necesidades de la empresa, elaborar y poner en funcionamiento planes de acción (objetivos, recomendaciones, balances) y campañas (promocionales, publicitarias), animar redes, saber convencer, saber negociar con los socios, saber dirigir/gestionar diferentes equipos, saber coordinar diferentes proyectos, saber aprehender las expectativas de una clientela extran-

jera, efectuar el tratamiento y el análisis de los estudios de mercado, saber expresarse en público y saber redactar. El liderazgo, la innovación y la competitividad empresarial son también recursos muy bien considerados. En cuanto al saber ser señalaremos: el espíritu de iniciativa, el sentido de la escucha y del contacto, la tenacidad y la reactividad.

14. Vamos a tomar, para ilustrar nuestro propósito, la ficha de director/a de desarrollo que se encuentra en el manual de profesiones del ámbito de la comunicación⁹, porque es uno de los itinerarios mayor solicitados en máster 2 M2i y, en segundo lugar, porque es una de las profesiones en las que nuestros egresados son contratados frecuentemente. Entre las misiones, podemos mencionar: realización de estudios de mercado con el objetivo de conocer las oportunidades de crecimiento de la actividad de la agencia, propuesta de un plan de comunicación, representación de la agencia. En cuanto a las tareas, podemos mencionar: acompaña a los equipos en la estrategia de la agencia, analiza los resultados de la nueva actividad o del proyecto, negocia con socios, realiza estudios de mercado. En lo referente a las competencias relacionadas con los saberes: conocimiento profundo de la empresa (como mencionado con anterioridad), sólida cultura económica. En cuanto a las competencias relacionadas con el saber-hacer: iniciar, animar y consolidar redes, saber gestionar diferentes equipos, saber coordinar distintos proyectos. En cuanto a las competencias relacionadas con el saber-ser: visión estratégica y reactividad.
15. Si nos detenemos ahora unos instantes en otra ficha, como la de director/a de la clientela, nos gustaría poner de manifiesto que entre las competencias relacionadas con el saber hacer, encontramos: saber reformular las necesidades, elaborar un diagnóstico de comunicación, saber llevar a cabo una estrategia reflexiva, saber gestionar y optimizar los presupuestos, saber expresarse en público y redactar, ser capaz de hacer presentaciones pertinentes con herramientas informáticas.
16. Gracias a este vaciado de las fichas, podemos averiguar cuáles son las necesidades de las empresas y a partir de ahí, diseñar nuestro curso, y proponer en español para uso profesional un currículo que se adapte a las necesidades de las empresas y a los objetivos retenidos.

9 *Le référentiel des métiers de la communication.*

III. Español para uso profesional: competencias

17. Como se desprende de lo dicho *supra*, la formación impartida en español tiene que dar respuesta, tanto en la licenciatura cuanto más en el máster, al carácter pluridisciplinar, profesionalizante de la formación para que los egresados sean polivalentes, pluriculturales y operacionales, con el fin de ser capaces de responder a las necesidades de las empresas internacionalizadas. La formación en castellano es pues la que corresponde al español para uso profesional¹⁰ (EUP), o si se prefiere al español con fines específicos (EFE), que tiene como objetivo la enseñanza-aprendizaje de la lengua en contextos profesionales determinados. Nosotras preferimos la designación de español para uso profesional, puesto que trabajamos en particular con el español de los negocios.
18. Aguirre Bertrán (2012) designa esta enseñanza como una enseñanza de carácter generalista cuyos objetivos son: adquirir los conocimientos básicos de la empresa¹¹, familiarizarse con la terminología y los procedimientos de los distintos documentos e identificar los aspectos relevantes de la cultura empresarial. A estos objetivos, nosotras añadiríamos el de ser capaz de manejar los distintos discursos (escritos y orales) profesionales en todas sus vertientes (notas de prensa, correos electrónicos, etc.), no solo relacionados con la terminología, sino también con la fraseología y la pragmática. Adjetivos como generalista, polivalente, pluricultural y operacional son los ejes vertebradores de la formación que dispensamos porque, en primer lugar, forman parte de las necesidades detectadas y, en segundo lugar, porque las formaciones de LEA tienen que ofrecer un abanico de posibilidades laborales posteriores puesto que no se forma a una especialización específica y concreta. Para algunos, esto podría parecer sin sustancia, pero son, al contrario, las bases que permiten responder a las necesidades de las empresas y desarrollar posteriormente otras competencias más especializadas, que se adquirirán a lo largo de la vida laboral.
19. Hemos puesto en evidencia en el apartado anterior algunas de las características de los egresados, que recordamos rápidamente son sensi-

10 Véase Tano (2013) entre otros.

11 En todas las fichas de las profesiones, se menciona como competencia de conocimientos, conocer la empresa: sus productos, su historia, su entorno económico, etc.

bles a lo internacional, plurilingües (aunque su plurilingüismo podría explotarse mejor si la didáctica de las lenguas motivo de estudio estuviese integrada), polivalentes, operacionales, concedores de las nuevas tecnologías y capaces de afrontar los desafíos económicos. Poseen además competencias transversales, en el sentido de que practican las lenguas extranjeras por mediación de las materias aplicadas, están formados a las técnicas y a la cultura de las empresas y son capaces de redactar informes y trabajos diversos gracias a las asignaturas específicas de francés y a la redacción de los informes de prácticas y de los trabajos de final de máster en cada una de las lenguas de especialización. Estas competencias son fundamentales para las empresas internacionalizadas o que quieren internacionalizarse.

20. Vamos a dedicar algunos párrafos a la noción de competencia puesto que en didáctica de la lengua ha sido un término no exento de controversias y discusiones (véanse Filliétaz (2006, 2009), Bulea Bronckart & Bronckart, 2006, Bronckart, 2015). El uso del término de competencias se ha generalizado a todos los niveles: empresas, enseñanza, formación, etc. Es un término, sin lugar a dudas, polisémico y probablemente (ciertamente) ideológico. Aparece con relación al mundo del trabajo, con nuevas formas de productividad (cf. Boutet, 2008), con diferentes dimensiones de la actividad del trabajo, con la aparición de entornos tecnológicos complejos, con la aparición de nuevas profesiones estrechamente relacionadas con la globalización, las nuevas tecnologías. Aparece como consecuencia de la transformación misma del mundo del trabajo y bajo la demanda de profesionalización de las formaciones, sobre todo, en aquellas impartidas en la universidad. En estas últimas, se observa una demanda creciente de especialización relacionada con las exigencias ministeriales y los acuerdos de Bolonia que solicitan más y más profesionalización (Van der Yeught, 2014).
21. A raíz de todo ello, la noción de competencia se impone tanto en el mundo profesional, como académico. Se habla de competencias plurales, puesto que podemos encontrar una amplia gama de las mismas: competencias profesionales, competencias lingüísticas, competencias interculturales, competencias metodológicas, competencias numéricas (CALL, Moodle, wikis, blogs, podcast, redes sociales, etc.).
22. Veamos algunas definiciones¹²:

12 Las traducciones son nuestras.

La competencia no es un estado o un conocimiento poseído. No se reduce ni a un saber, ni a un saber hacer [...] *Se realiza en la acción*¹³. No la preexiste [...] Solo hay competencia en acto [...] La competencia no reside en los recursos para movilizar, sino en la misma movilización de los mismos. El concepto de competencia designa una realidad dinámica, más un proceso¹⁴ que un estado (Le Boterf, 1994: 16-18).

La competencia como posibilidad para un individuo de movilizar de manera interiorizada un conjunto de recursos para resolver una familia de situaciones-problemas (Roegiers, 2001: 66).

Capacidad de adaptación a situaciones y problemas imprevistos, implicando la movilización de elementos de saber-hacer propios, que permiten que un individuo adapte las conductas adecuadas y eficaces en situaciones nuevas, a condición de que estas últimas tengan ciertos elementos en común (“un aire de familia”) (Roegiers, 2001: 123).

23. En ciencias de la educación, una de las definiciones más extendidas es la propuesta por Perrenoud:

La competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001: 509).

24. En didáctica de la lengua, Bronckart propone la siguiente:

Capacidades y saber-hacer cuyo objetivo es el dominio de situaciones complejas que requieren formas de aprendizaje orientadas hacia la acción y la realización de proyectos (Bronckart, 2015: 116).

25. Desde el punto de vista antropológico del desarrollo por parte de los adultos, Pastré ha definido la competencia como “la capacidad de adaptación a situaciones variadas en un mismo tipo de oficio” (Pastré, 2011: 74).

26. Las competencias son, por lo tanto, saberes complejos. No son conocimientos declarativos, tampoco son únicamente procedimentales (es decir, llevar a cabo una serie de acciones); tampoco son los recursos en sí mismos, sino la capacidad de movilizarlos seleccionándolos y combinándolos para poder afrontar situaciones similares. Vemos, por lo tanto, que la adaptación a situaciones nuevas, pero conocidas puesto que nos recuer-

13 El subrayado es nuestro.

14 El subrayado es nuestro.

dan a otras por su semejanza, es uno de los elementos importantes que definen las competencias. La competencia consiste también en la creación de rutinas –entendidas estas como hábitos adquiridos gracias a la práctica–, de automatismos pertinentes, pero al mismo tiempo creativos¹⁵.

27. Lo que tenemos que retener es que son construcciones situadas, dinámicas y multimodales. Por otra parte, debemos tener presente que los saberes y las competencias profesionales están en circulación y que, por lo tanto, existe una lógica de aprendizaje, algo que es fundamental en el campo de la didáctica del español para uso profesional. En fin, tienen características propias según la comunidad de prácticas como la hispanohablante (cf. Martín Peris, Sabater & García Santa-Cecilia, 2012) y, como lo acabamos de mencionar, se transforman gracias al contacto entre los novicios (los recién egresados) y los experimentados (los profesionales en sus puestos de trabajo). Debemos también retener que no son un repertorio de comportamientos, ni un conjunto de saberes válidos, ni un sistema de conocimientos.

28. Si relacionamos esto con lo expuesto *supra* sobre los saberes declarativos, procedimentales y existenciales descritos en las fichas de las profesiones, conviene diferenciar las competencias generales que serían las profesionales y las competencias comunicativas de la lengua. Las primeras comprenden por lo tanto el saber (conocimiento declarativo) sobre el mundo económico, el conocimiento sociocultural del sector de actividad y del tejido empresarial. Por su parte, el saber hacer se refiere a lo instrumental con las destrezas y habilidades relacionadas con las prácticas interculturales, por ejemplo, con las cuestiones de posición jerárquica¹⁶, de la relación entre lo individual y lo colectivo, de la relación entre tiempo y espacio y de las últimamente tan traídas y llevadas en época de crisis y de dificultad de creación de empleo, relaciones entre la eficacia (lograr aquello que se desea), la productividad (relación entre lo producido y los medios empleados para ello) y la competitividad (rivalidad en la consecución de un fin¹⁷). Por último, las competencias del saber ser se refieren a las actitudes

15 Bronckart (2015) advierte sobre cierto aire de familia con el conductismo y su esquema de estímulo-respuesta.

16 Daremos un ejemplo a continuación.

17 Todo ello es diferente según las culturas, de ahí que este aspecto sea fundamental. Por ejemplo, trabajar por objetivos, como se hace en las culturas más bien anglosajonas, no es lo mismo que cumplir con su horario de trabajo independientemente del establecimiento de metas a alcanzar, como ocurre en culturas como las latinas.

y creencias. Por su parte, las segundas, las competencias comunicativas de la lengua, comprenden, como todos sabemos, las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, a las que se les puede añadir la estratégica y la sociocultural.

29. La competencia sociocultural merece, a nuestro parecer, una atención especial puesto que sirve para desenvolverse adecuadamente en situaciones pluriculturales cada vez más plurilingües (como es el caso en particular de las formaciones de LEA y en concreto de nuestro máster) y su dominio evita posibles malentendidos, fracasos y rupturas en la comunicación. Un par de aspectos sobre la interculturalidad y la transculturalidad merecen precisión a este respecto.
30. La competencia intercultural ha sido desarrollada desde dos perspectivas diferentes: una que se sitúa en la visión del hablante nativo (*The Social Skills Approach*, destrezas sociales) y la otra que tiene un enfoque holístico, es decir que se sitúa a un nivel más afectivo y emocional. A ello habría que añadir el aporte de las últimas investigaciones realizadas en la perspectiva denominada *New Speakers* –neohablantes– ya que dicho concepto posibilita aprehender a todos esos agentes/actores que por motivos profesionales utilizan lenguas o variedades de lenguas que no son las que tenían inicialmente.
31. La otra precisión se refiere a la noción de transculturalidad¹⁸. Mientras que se habla de intercultural en la perspectiva comunicativa en la cual el objetivo era acercarse a la cultura del otro; bajo la perspectiva de la acción, el objetivo es actuar con los demás y con sus culturas; el aprendizaje se entiende como una actividad creativa de construcción. Así, en esta perspectiva, se considera que lo importante no es ponerse en lugar del otro, aceptar al otro, comparar las dos culturas y establecer semejanzas y diferencias entre ellas (interculturalidad), sino que lo esencial es el papel de mediador entre culturas. Esto es, que se está por encima de ellas, que se actúa de mediador entre las mismas con los principios de cooperación y de colaboración, eliminando así los estereotipos y los prejuicios. Esta noción es mucho más enriquecedora que la de interculturalidad, tanto más los egresados en LEA dominan diferentes lenguas, se mueven entre distintas culturas y desarrollarán su vida profesional en contextos en los cuales

18 Véase Zakhartchouk (2015).

una buena cantidad de nacionalidades (por tomar sólo este dato) estará interactuando continuamente.

32. En un trabajo anterior (cf. Gutiérrez & Pujol Berché, 2011) sobre la competencia (inter)cultural, pusimos de manifiesto cómo la posición jerárquica (en las empresas) tiene repercusiones no sólo en el trato que debe darse a los colaboradores o a los directivos (competencias profesionales) sino también en el uso de la lengua, en nuestro caso de las formas de tratamiento (competencias lingüísticas). En el ejemplo siguiente, observamos cómo el director de un hotel de la cadena francesa Accor, en España, pone de manifiesto este aspecto y cómo tuvo que adecuarse a las diferentes situaciones:

Oui, exactement, donc ça, c'est une des particularités ; alors, le tutoiement est une des particularités aussi espagnole [...] quand j'ai débarqué donc j'étais de France donc j'étais avec le vouvoiement [...] Bien évidemment, alors, chez Novotel, j'ai gardé le vouvoiement, après quand je suis passé chez IBIS, euh c'était le tutoiement avec euh tous les directeurs mais pas avec les collaborateurs, et puis quand je suis arrivé là au siège avec mes équipes, je voyais que tout le monde tutoyait tout le monde [...] d'un commun accord, j'ai décidé de tutoyer tout le monde (cf. Gutiérrez, Pujol Berché, 2011: 29¹⁹).

IV. Corpus de español para uso profesional

33. Hemos expuesto hasta ahora las competencias profesionales mencionadas en los descriptivos de las fichas profesionales ; nos toca ahora ocuparnos de las competencias comunicativas específicas a la lengua para uso profesional, que, según consta en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (cf. Consejo de Europa, 2001), se orientan hacia la acción y hacia el uso de la lengua. Por lo tanto, a partir del análisis de las necesidades detectadas de las empresas, hay que constituir un corpus, es decir, el conjunto ordenado de los discursos (escritos y orales) profesionales que utiliza una empresa en un sector de actividad dado. Habida cuenta de la polivalencia e interdisciplinariedad de la formación y del carácter generalista y diverso del EUP, resulta difícil establecer un único corpus. Sin

19 Sí, es una de las particularidades, entonces el trato de tú es una de las particularidades también española [...] cuando llegué pues era de France pues estaba con el usted [...] evidentemente entonces en Novotel conservé el usted, pero luego cuando pasé a IBIS, euh era el tú con todos, euh todos los directores pero también con los colaboradores y después cuando llegué aquí a la sede con mis equipos, veía que todo el mundo tuteaba a todo el mundo [...], de común acuerdo decidí tutear a todos el mundo.

embargo, sí que podemos avanzar algunas líneas que nos parecen indispensables, siguiendo *La Guía para el diseño de currículos especializados* editada por el Instituto Cervantes (Martín Peris, Sabater y García Santa-Cecilia, 2012) y nuestra propia experiencia de la cual hemos hecho mención en trabajos anteriores (cf. Pujol Berché, 2003, 2014).

34. El corpus debe obedecer, sin ninguna duda, a las prácticas en vigor en la comunidad discursiva dada, entendida esta como el grupo de personas que comparten dichas prácticas en las que se usa la lengua. En el mismo deberán estar representados los géneros discursivos²⁰ (formas prototípicas o estereotipadas en la comunidad discursiva en cuestión) en vigor, registros de lengua, léxico, colocaciones (régimen semántico) y fraseología (frases hechas, modismos, estructuras fijas) propios de la lengua para uso profesional; sin olvidar, claro está, que debe obedecer a los objetivos nociofuncionales y socioculturales (interculturales o transculturales) previamente definidos.
35. El corpus, variado y exhaustivo, debe estar constituido por textos con características lingüísticas diferentes según los grados de especialidad. Recordemos brevemente que Cabré (2003) define la lengua de especialidad como el subconjunto de la lengua general, caracterizado pragmáticamente por tres variables: el tema, los usuarios y la situación de comunicación. Teniendo en cuenta lo propuesto por la misma autora en un trabajo precedente (Cabré, 1993), en la llamada lengua de especialidad hay que diferenciar los textos especializados, los de divulgación y los de vulgarización. Los primeros, de especialización, se dirigen a un público restringido de expertos dentro de una disciplina determinada. Son lugares de discusión en los cuales se construye el conocimiento de la disciplina entre pares; entre los cuales puede haber textos temáticamente especializados (Cabré, 2010). Los de divulgación se dirigen a un público más amplio y no necesariamente especialista. En fin, los de vulgarización, dirigidos al gran público, sirven de mediación entre la ciencia y el gran público y tienen como finalidad la de hacer llegar al destinatario los avances de una disciplina utilizando la “lengua común”. En cada especialidad, existen grados de especialización²¹ con ámbitos con sus propias características léxicas, sin-

20 Véanse los trabajos de Bordonaba (2011), Calvi (2011) y Gutiérrez aquí mismo sobre el sector del turismo y Pujol Berché (2010) sobre el sector económico.

21 Véase Ahumada Lara (2001).

tácticas y pragmáticas, y grados diversos de abstracción que van más allá de la terminología o del léxico, como han puesto en evidencia los trabajos pioneros de la propia Cabré (1993) o de Lérat (1995).

36. Por estos motivos, el corpus debe contener géneros discursivos diferentes (prototípicos como la argumentación, descripción, explicación, etc.) e híbridos (organizados alrededor de diferentes secuencias discursivas), así como grados de especialización diversos. Autores como García Santa-Cecilia, Martín Peris, Sabater (2012) denominan eventos de comunicación²², siguiendo la perspectiva del análisis del discurso y lo propuesto por Calsamiglia y Tusón (1999), la unidad de análisis de un acontecimiento concreto (realidad social), que permite la interacción entre hablantes de una comunidad de habla (realidad cultural). Pueden tener una organización muy ritualizada como un debate parlamentario²³ o una organización más libre como una tertulia; una conferencia, un seminario son otros ejemplos. A partir de un evento, por ejemplo, una reunión de trabajo, encontramos los textos que pueden tener una modalidad escrita (por ejemplo orden del día de la reunión) y oral (por ejemplo, la presentación de cada uno de los participantes en la misma).

37. Un corpus de español para uso profesional en el ámbito de los negocios debería comprender, por lo tanto, tanto escritos profesionales relacionados con redactar e intercambiar comunicaciones, como notas, mementos, memorandos, correos electrónicos, manuales de procedimientos, regulaciones, material publicitario, faxes, cartas comerciales diversas, informes, notas, currículum vitae, cartas de presentación, actas de reunión, comunicados de prensa, síntesis, etc., como comunicaciones orales como presentaciones, exposiciones, conversaciones telefónicas, reuniones de trabajo, entrevistas de trabajo, conversaciones formales e informales, negociaciones, etc. No debemos olvidar que todos estos textos pueden tener destinatarios diferentes: clientes, colegas, subordinados, personal colaborador, directivos; son los interlocutores (ausentes o presentes) que participan en el evento y cuya consideración tiene consecuencias sobre, entre otras cosas, el registro de lengua o el léxico utilizado.

22 Los eventos son, según esos autores, situaciones de comunicación dinámicas más complejas que las situaciones de comunicación.

23 La organización de los eventos varían de una comunidad a otra. Para ello sólo cabe observar la diferencia entre el debate parlamentario en Francia y en España.

38. Repetimos, todos los grados de especialidad deben estar representados porque un texto como un informe, considerado como especializado, corresponde a un género discursivo (organización pautaada de las unidades discursivas fruto del evento), expositivo, argumentativo, cuyas características lingüísticas²⁴ son, entre otras, la presencia de conectores argumentativos de contraste y concesión, adjetivos antepuestos al sustantivo con función enfática, estructuras de obligación²⁵, tiempos verbales en presente y algún que otro pasado, formas impersonales, pasivas reflejas, algún que otro préstamo, etc. Un reportaje promocional en vídeo, cuyo objetivo es influir en la imagen de la marca, avivar la imaginación del destinatario con el fin de establecer un vínculo afectivo entre él y la marca para que se convierta en comprador del producto, presenta estrategias discursivas muy diferentes. Entre ellas, destacaremos la frecuencia de sustantivos, la creación de nombres abstractos que indican cualidad, el importante número de adjetivos (lo cual se aleja de un texto argumentativo o expositivo apartándose pues de la llamada lengua de especialidad), uso más que probable de palabras en inglés para dar mayor prestigio a la marca promocionada, formas verbales no personales como el gerundio para transmitir progresión, acciones en desarrollo y perífrasis verbales durativas y frecuentativas con gerundio (por la misma razón). Se encontrarán también acrónimos (aunque también se encuentran en la lengua de especialidad) y fórmulas relacionadas con algo que es muy importante en las empresas actualmente, nos referimos a la responsabilidad social corporativa para hacer hincapié en la política social de sostenibilidad, en su compromiso con el medio ambiente o con la sociedad.

V. Orientaciones metodológicas de actividades

39. La didáctica del español para uso profesional debe entenderse como una tecnología educativa que parte de la realidad sociohistórica de la comunidad discursiva en cuestión y que tiene que tomar decisiones sobre el contenido, las estrategias de enseñanza y las metodologías que se utili-

24 Por razones de espacio no podemos dar ejemplos de las unidades lingüísticas concretas. El lector puede leer, para contrastar las diferencias, un informe del Banco de Santander, por ejemplo, y un vídeo promocional de la misma entidad bancaria.

25 Véanse los trabajos de Gómez de Enterría (2002), así como el volumen coordinado por la misma autora (Gómez de Enterría, 2001).

zarán en todo el proceso. A lo largo del plan de estudios, una de las tareas del profesor es la que está relacionada con la progresión: qué partes del corpus presentar, qué aspectos lingüísticos (en sentido amplio) trabajar, cuándo (para evitar repeticiones) y cómo.

40. A partir del corpus constituido, los documentos propuestos (en comprensión, pero no debemos olvidarnos de la producción, que mencionaremos *infra*) pueden ser materiales más o menos auténticos (cuanto más auténticos tanto mejor) o más o menos adaptados (didactizados). Encontramos algunos ejemplos de todo ello en los documentos publicados en manuales de español de negocios como *Expertos* de la editorial Difusión, *Al día* de la editorial Sgel, *Hablando de negocios* de la editorial Edelsa o *Entorno empresarial* de la editorial Edinumen, por citar solo estos.
41. En cuanto al cómo, podemos decir que las actividades propuestas tienen que ser susceptibles de desarrollar todas las competencias de forma conjunta o haciendo hincapié en unas u otras según el objetivo perseguido. El abanico de técnicas para alcanzar nuestros objetivos es relativamente grande, desde el juego de rol a las simulaciones globales²⁶ pasando por las tareas o los casos²⁷. Todas estas técnicas se caracterizan por el uso real de la lengua de forma contextualizada siguiendo lo propuesto en los trabajos sobre el análisis del discurso y la sociolingüística. Veamos algunas de las técnicas más utilizadas.
42. El juego de rol²⁸ es una breve representación teatral en la que los estudiantes tienen un papel asignado, es una actividad simple y rápida. Puede realizarse de manera aislada y, podríamos decir, que a todo momento por su carácter flexible. Existe una gran variedad de juegos de roles, más o menos complejos, desde representar una transacción hasta negociar el precio y los servicios de una tarjeta bancaria. Encontramos muchos ejemplos en los manuales anteriormente mencionadas.
43. La tarea es la ejecución de una serie de actividades (llamadas micro-tareas o tareas posibilitadoras o incluso tareas secuenciales) conducentes a la realización de la misma (tarea final), que no es otra cosa que activida-

26 Véanse Cabré y Gómez de Enterría (2006) y Sabater (2011), y en este mismo volumen.

27 Sobre estudio de casos desde el punto de vista de la empresa, el lector podrá consultar Alonso y Furió (2012).

28 Todas las definiciones están sacadas del Diccionario de Términos Clave de ELE (Martín Peris, 2008) [en línea]

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

des representativas de las que deberán realizar en el ámbito profesional, por lo tanto fuera del aula. Es una actividad abierta, pero estructurada, que facilita a los estudiantes la atención prioritaria al contenido de los mensajes, facilitando al mismo tiempo la atención a la forma. Un ejemplo de tarea puede ser la puesta en acción del proyecto profesional en el que hay que buscar las ofertas de trabajo, hacer su CV, redactar una carta de presentación, y posteriormente llevar a cabo una entrevista de trabajo. La entrevista sería la tarea final, y las otras actividades, necesarias, serían las actividades secuenciales o facilitadoras.

44. El proyecto en su sentido más amplio es un conjunto de actividades y de tareas que llevan todas ellas a la realización de un objetivo dado y claramente definido²⁹. Toda la enseñanza dispensada gira en torno a la realización del mismo. Es complejo, pautado y altamente guiado. Se pretende el acercamiento a la realidad profesional futura con todas sus problemáticas y dificultades. Se reflexiona también sobre la propia identidad profesional. Un ejemplo de proyecto puede ser la creación de la propia empresa. Entre otros proyectos podemos organizar una visita al Parlamento europeo³⁰; para ello hay que tomar contacto, pedir cita, comprar billetes de tren, preparar la visita con preguntas pertinentes, etc.
45. La simulación es una situación comunicativa ficticia que presenta un conjunto de realidades en las cuales se encontrará sumergido el futuro profesional³¹. Las simulaciones son extensas, complejas y pautadas e interesantes para “aplicar” las llamadas materias de aplicación. Un ejemplo de simulación puede ser una reunión de trabajo entre los representantes, altos ejecutivos de dos compañías áreas, una europea y la otra latinoamericana, que desean aliarse para ganar clientes y destinos a ambos lados del Atlántico.
46. El estudio de casos, muy utilizado en educación, es la presentación de una situación real (una empresa, por ejemplo) en el cual se debe analizar la situación, para tomar decisiones con el fin de llegar a una solución (puede haber varias) y a su evaluación posterior. Según Bayón (1996), que es uno de los autores que más ha trabajado en casos, sobre todo en el

29 Véanse aquí mismo las propuestas de Cuenca Montesino e Iglesias-Philippot.

30 Visitar el Parlamento europeo o el puerto de Le Havre son dos de los proyectos que llevan a cabo los estudiantes de nuestro máster 2 M2i.

31 Véase aquí mismo la propuesta de Sabater.

sector turístico, hay tres tipos: la presentación del caso con discusión y debate, el estudio del problema planteado exponiendo posibles soluciones y los planteamientos de las decisiones tomadas con la evaluación de las mismas. Bayón insiste en el hecho de que hay tantas soluciones como personas decidiendo, lo fundamental es encontrar la solución más viable a la problemática planteada. Nos gustaría añadir que existe la posibilidad de presentar únicamente el caso, es decir, la descripción y la situación de una empresa determinada sin que se plantee ningún problema. Un ejemplo podría ser a partir de una empresa X, plantear la problemática de la gestión empresarial y la responsabilidad social corporativa, o valorar la expansión internacional de una empresa, analizando el impacto económico en el negocio de la venta por internet. Tanto en la descripción simple del caso como en el estudio de caso, existe preparación individual, se discute en pequeños grupos y se abre la discusión en clase.

47. El estudio de caso es, a nuestro entender, una de las mejores técnicas para que los estudiantes puedan adquirir y mejorar tanto las competencias profesionales como las competencias lingüísticas. En efecto, como hemos puesto de manifiesto en trabajos anteriores (cf. Gutiérrez & Pujol Berché, 2015; Pujol Berché, 2016a, 2016b), los estudiantes se enfrentan a un problema determinado (en nuestro caso se enfrentaron a un caso en la hotelería, columna vertebral del sector turístico). Adquirieron una serie de competencias profesionales, entre ellas, cómo gestionar un hotel, cómo solicitar a la plantilla para que sea polivalente y así reducir costes, cómo montar proyectos para paliar la estacionalidad. Adquirieron igualmente competencias lingüísticas, entre ellas, tratar la información de géneros discursivos diversos y de forma multimodal para poder extraer de ella lo más útil y productivo, interpretar datos estadísticos y aplicarlos al problema que tenían planteado. Todas las habilidades profesionales fueron desarrolladas mediante el uso de la lengua, sea oral, sea escrita, sean destrezas como la lectura o la interacción oral con los demás; pudieron aprender el vocabulario, las colocaciones y la fraseología de forma contextualizada.

48. Todas estas actividades aúnan el uso de la lengua y el conocimiento empresarial (una empresa determinada, cultura empresarial, tejido empresarial), aunque en menor medida el juego de rol. Todas integran las diferentes competencias (productivas, receptivas y de interacción), se llevan a cabo mediante un trabajo colaborativo y de cooperación con los otros aprendices. El trabajo de preparación o previo es indispensable. En función

de los objetivos perseguidos y del nivel cursado, es preferible una u otra. Los casos y las simulaciones dan excelentes resultados con los estudiantes de máster, mientras que un juego de rol puede utilizarse en cualquier momento de la formación.

Conclusiones

49. Hemos puesto de manifiesto cómo a partir del análisis de necesidades detectadas en las empresas, las formaciones pueden dar respuesta a las mismas al acercar el mundo empresarial a la universidad, y ofrecer un abanico de competencias profesionales a los futuros egresados de Lenguas Extranjeras Aplicadas. En cuanto al español para uso profesional, hemos hecho hincapié en la necesidad de constituir un corpus lo más exhaustivo posible que contenga tanto textos especializados como de divulgación y de vulgarización con el fin de familiar a los estudiantes con todos ellos, ya que tienen características discursivas diferentes. Hemos expuesto varias definiciones de competencias, todas ellas subrayando su carácter dinámico; hemos mencionado igualmente algunas actividades didácticas que pueden llevarse a cabo en el aula cuya finalidad es el uso contextualizado de la lengua. Dichas actividades, diversificadas, presentan retos diferentes y grados de complejidad diversos con el fin de facilitar a los estudiantes el aprendizaje de la lengua para uso profesional teniendo en cuenta la realidad social y cultural de las empresas.

Referencias bibliográficas

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

AHUMADA LARA, Ignacio, « Problemas de la definición enciclopédica en las palabras especializadas », in BARGALLÓ, Maria, FORGAS, Esther, GARRIGA, Cecilio, RUBIO, Ana & SCHNITZER, Johannes (Eds). *Las lenguas de especialidad y su didáctica. Actas del Simposio Hispano-Austriaco*, Tarragona, Universitè Rovira i Virgili, p. 59-68, 2001.

ALONSO PÉREZ, Matilde & FURIÓ BLASCO, Elies (Coord.), *Nuevo siglo, nuevos retos. Diez casos de estrategia empresarial*, Oviedo, Septem ediciones, 2012.

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

BAYÓN MARINÉ, Fernando, *50 casos prácticos de recursos humanos*, Barcelona, Síntesis, 1996.

BORDONABA ZABALZA, María Cristina, «Estrategias argumentativas en la comunicación turística», *El español de las profesiones. Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines específicos: CIEFE*, Ámsterdam, Consejería de Educación, p. 141-56, 2011.

BULEA BRONCKART, Ekaterina & BRONCKART, Jean-Paul, « La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 84, p. 144-173, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul, « Postface. Mais qu'est-ce donc qui advient...ou qui nous revient, au travers de la logique des compétences? », *Le Français Aujourd'hui*, 2015. n° 191, p. 113-210, 2015.

BOUTER, Josiane, *La vie verbale au travail. Des manufactures aux centres d'appels*, Paris, Octarès, 2008.

CABRÉ, Maria Teresa, *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Antártida/Empúries, 1993.

CABRÉ, Maria Teresa, *Terminología y textos especializados*, Barcelona, PPU, 2003.

CABRÉ, Maria Teresa, "Sobre la difusa y confusa noción de lo especializado", en GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, RODRÍGUEZ DEL BOSQUE, Ignacio (ed.), *El español lengua de comunicación en las organizaciones empresariales*, Cizur Menor: Editorial Aranzadi, p. 33-40, 2010.

CABRÉ, Maria Teresa & GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid. Gredos, 2006.

CALVI, Maria Vittoria, «Los géneros discursivos en la lengua del turismo », *Ibérica*, 19, p. 9-32, 2010.

CALSAMIGLIA, Helena & TUSÓN, Amparo, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.

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

[En línea]Versión electrónica: <http://www.cervantes.es/>.

FILLIETAZ, Laurent, "Linguistique appliquée et activité de travail: État des lieux et perspectives dans le champ francophone", *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 32(1), p. 47-71, 2006.

FILLIETAZ, Laurent, "La linguistique appliquée face aux réalités de la formation professionnelle", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 90, 1-15, 2009.

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

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

GUTIÉRREZ, Patricia & PUJOL BERCHÉ, Mercè, « Une entreprise française en Espagne : La chaîne ACCOR. 'Pour développer une entreprise dans un pays, il faut être basé dans le pays, parler la langue du pays, être vraiment intégré' », in LEEMANN, Danièle et alii. (Dir.), *L'interculturel en entreprise : quelles formations ? Aspects civilisationnels, économiques, linguistiques, historiques, juridiques, linguistiques*. Limoges, Lambert-Lucas, p. 21-31, 2011.

GUTIÉRREZ, Patricia & PUJOL BERCHÉ, Mercè, « El estudio de caso como técnica para la enseñanza del español del sector turístico », *El español de la Comunicación profesional. Artículos seleccionados del V Con-*

greso Internacional de Español para Fines específicos: CIEFE, Ámsterdam, Consejería de Educación, Amsterdam, p. 40-56, 2015.

INSTITUTO CERVANTES *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006. [En línea] Versión electrónica: <http://www.cervantes.es/>

LE BOTERF, Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Édition de l'Organisation, 2014.

LÉRAT, Pierre, *Les Langues spécialisées*. Paris, P.U.F., 1995.

MARTÍN PERIS, Ernesto (dir.), *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid, SGEL e Instituto Cervantes. [En línea] http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/, 2008

MARTÍN PERIS, Ernesto & SABATER, Maria Lluïsa, GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro, *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid, Instituto Cervantes, 2012.

NARCY-COMBES, Marie-Françoise, « Quelle recherche didactique pour la filière LEA ? », *ASp*, 47-48, p. 155-163, 2005.

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

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

NARCY-COMBES, Marie-Françoise, & BELAN, Sophie, « Accompagnement et innovation: quels outils pour un suivi efficace dans un dispositif hybride », *Mélanges CRAPEL* n°32, p. 85-99, 2011.

PASTRÉ, Pierre, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez des adultes*, Paris, PUF, 2001.

PERRENOUD, Philippe, *D´evelopper la pratique r´eflexive dans le m´etier d’enseignants. Professionnalisation et raison p´edagogique*, Paris, PUH, 2001.

PUJOL BERCHE´, Mercè, « Le professeur, ´el´ement cl´e dans la qualit´e de l’enseignement », *Les Cahiers de l’APLIUT*, 22, 1, p. 40-53, 2003.

PUJOL BERCHE´, Mercè, « Estudio comparativo del discurso econ´omico de divulgaci´on cient´ifica en dos peri´odicos espa˜nolos », in VERA, Agust´ın, MART´INEZ, Inmaculada, SIERIO CASQUERO, Ana (Eds). *Actas del XX Congreso Internacional de ASELE: El espa˜nol en contextos espec´ıficos: ense˜anza e investigaci´on*, Comillas, Fundaci´on Comillas y ASELE, Vol. II, p. 851- 867, 2010.

PUJOL BERCHE´, Mercè, “El estudio de casos en EFE: Algunas reflexiones y propuestas did´acticas”, Seminario impartido en el *M´aster de formaci´on de profesores de ELE*, Universidad de Alcal´a el 6 de marzo de 2014, 2014.

PUJOL BERCHE´, Mercè, « El espa˜nol en la comunicaci´on profesional », in GARC´IA DE LUCAS, C´esar & Oddo, Alexandra (´Eds), *Magister dixit. M´elanges offerts à Bernard Darbord par ses coll`egues et ses disciplines*, Nanterre, Publications du CRIIA, Universit´e Paris Ouest Nanterre La D´efense, p. 391-406. 2016a.

PUJOL BERCHE´, Mercè, « Una competencia clave del profesor de espa˜nol en contextos profesionales: la organizaci´on de situaciones de aprendizaje », *Cahiers du Geres* 8, p. 44-59, 2016b. [En l´ınea] <https://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-8/?logout=1>

RAULT, Didier, « Observation de pratiques didactiques en LEA », *Recherche et pratiques p´edagogiques en langues de sp´ecialit´e*, Vol. XXXIII, n° 1, 109-122, 2014.

ROEGIERS, Xavier, *La p´edagogie de l’int´egration*. Bruxelles, De Boeck, 2001.

SABATER, Maria Llu´ısa, « La simulaci´on de casos una actividad ´util y eficaz en las clases espa˜nol para uso profesional », *El espa˜nol de las profe-*

siones. Artículos seleccionados del IV Congreso Internacional de Español para Fines específicos: CIEFE, Ámsterdam, Consejería de Educación, p. 132-149, 2011.

TANO, Marcelo, « L'émergence en France d'un réseau d'enseignants et enseignants-chercheurs dans le domaine de l'Espagnol sur Objectifs Spécifiques », in *Actes du 41ème congrès de l'UPLEGESS. Équipes, réseaux, communautés : Former les compétences individuelles par les engagements relationnels à travers l'apprentissage et l'enseignement des langues*. IÉSEG École de Management, Lille, Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles Supérieures Scientifiques, p. 122-133, 2013.

VAN DER YEUGHT, Michel « Développer les langues de spécialité dans le secteur lansad : scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations », *Recherche et pratique pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APPLIUT, Volume XXXIII, n° 1*, p. 12-32, 2014.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel, « L'enseignant, un passeur culturel », *Cahiers pédagogiques*, p. 15-25, 2015.