El currículo de empresariales : la selección de contenidos y su evaluación

E. Snauwaert
F. Vanoverberghe
(EHSAL, Bruselas)

Más que en unas obras teóricas, este articulo [1] se basa en la práctica didáctica del español lengua extranjera a estudiantes del curriculo de empresariales y de ingeniería comercial. Se entiende pues que primero tenemos que enfocar las finalidades para ese tipo de alumno. A continuación se debe restringir de manera pertinente el conjunto de la materia (teóricamente = la totalidad de la gramática normativa y del léxico) en función de este publico. Esta selección es una operación delicada: no queremos sobrecargar a nuestros estudiantes, ya que todos deseamos que la materia se asimile a lo máximo y nos veremos obligados a eliminar cosas que a nosotros, filólogos, parecen importantíssimas.

1. Los planteamientos básicos

Las necesidades lingüísticas de nuestros estudiantes pueden situarse en dos ejes, respectivamente el escrito-oral y el activo-pasivo. Las combinaciones entre estos conceptos no hacen sino recalcar las 4 destrezas: leer, escribir, comprender y hablar. El esquema siguiente resume estas facultades atribuyendo a cada una de ellas un grado de importancia que varia de 1 (la menos importante) a 4 (la más importante).

	escrito	**oral**
pasivo	1 leer	4 comprender
activo	2 escribir	3 hablar

Visto que nuestros estudiantes deberán funcionar sobre todo como hombres/mujeres de negocios en un país extranjero, el énfasis está forzosamente en la parte oral: comprender a los españoles/hispanohablantes y hacerse comprender por ellos. Si la lectura se asimila bastante rápidamente y la escritura admite la reflexión, el habla y la comprensión resultan mucho más directos y, por eso, más precarios. Nos encontramos por tanto ante la paradoja de que un público no especializado en lenguas tiene que ejercer en pocas horas precisamente las destrezas que más esfuerzo cuestan. Sin querer menospreciar la comprensión, dispensaremos en estas páginas nuestra atención al "hablar" [2] .

Esta paradoja obliga a establecer una proporción adecuada entre norma y soltura. Las 2 destrezas comunicativas pueden surtir más efecto para un futuro jefe de ventas que el carácter impecable de sus palabras. En este sentido no sólo importa pasar "conocimientos", sino

también ejercer "formas" (decir "pues" en vez de "euh...", insistir en la conjunción correcta que permita articular un discurso en vez de enumerar sinónimos). Esta tensión entre norma y soltura repercute directamente en los contenidos, los medios didácticos y, claro está, también en la evaluación.

2. La selección de contenidos

Aunque el impacto de la norma forzosamente es más considerable en el primer ciclo -nuestro programa consiste en dos años de candidatura y dos de licenciatura- tratamos de favorecer las destrezas comunicativas desde el principio. Por eso, las competencias escritas servirán en primer lugar la causa de "entender" y "hablar", dos objetivos que se condicionan mutuamente ya que el entendimiento pasa por las capacidades orales y vice versa.

A este efecto, partimos para las candidaturas -el nivel en que vamos a fijarnos de preferencia- de Cuaderno [3]. Este método no sólo se destina a unos públicos muy diversos, sino que incluye materiales muy variados. Esta flexibilidad primero se nota en su macroestructura que está basada en una organización en expedientes: los dos tomos contienen cada uno doce unidades temáticas y comunicativas. Segundo, el carácter flexible es condicionado por la subdivisión idéntica de cada expediente: cada unidad se compone de las mismas diez rúbricas.

De este modo, el profesor puede poner sus propios acentos: puede tratar cierto contenido con más o menos detalle y privilegiar o omitir una serie de ejercicios, determinando así la velocidad de sus clases. Para ilustrar nuestra práctica insistiremos sobre todo en las opciones temáticas (léase lexicales) y gramaticales que efectuamos para relacionarlas después a las destrezas comunicativas que éstas permiten generar.

Aunque para nuestros estudiantes toda forma de comunicación es importante -un jefe de ventas no sólo debe poder hablar de sus contratos sino también, a guisa de introducción o de actitud social, de las cosas de la vida (tiempo, comida, aficiones, deporte...)- apuntan entre las diferentes unidades algunos temas que se refieren principalmente al ámbito empresarial. Así, el manual empieza con la presentación (nombres, apellidos, profesión. ..), la procedencia (nacionalidades, ciudades...) y la descripción (producto, personas), aspectos primordiales en los encuentros comerciales. En una etapa ulterior, se integran también dossiers de impacto económico más especifico -en realidad, la flexibilidad del método permitiría tratar estos temas de manera "modular", o sea en otro orden, con tal de que se observe el desarrollo lineal de la gramática- como se da el caso en las unidades sobre el banco, el teléfono, la cita, el aeropuerto y el hotel.

2.1 El léxico

La materia se centra sobre todo en las rúbricas "situación", "diálogo" y "vocabulario". En efecto, la "situación" le somete al estudiante un documento auténtico en el que éste, mediante sus conocimientos ya adquiridos y la formulación de hipótesis, tiene que resolver unas determinadas tareas que preparan el léxico tematizado en la lección concernida. Los diálogos, por su parte, son concebidos como un culebrón: a través de las 24 unidades seguimos las vivencias de siempre los mismos personajes en un despacho madrileño. El carácter estereotipado de estos protagonistas, junto con el tono humorístico de sus palabras, hace que uno pueda identificarse con ellos (o oponerse a ellos), lo que facilita los ejercicios de conversación y los juegos de roles.

2.2 La gramática

También en cuanto a la gramática se impone destacar unas prioridades. Al lado de unos contenidos que por su naturaleza resultan importantes para los futuros economistas (como los numerales y su aplicación en precios y en horas), existen unos aspectos gramaticales que, dado que no se puede hacer todo a la vez, no deben ser adquiridos en igual medida por los estudiantes. Un criterio importante a este respecto es el de la rentabilidad. Póngamos por caso la enseñanza del pretérito compuesto. Dado su estatuto marginal (son muy pocos los latinoamericanos que lo emplean) no debería figurar en un curso de base, pero se justifica desde el punto de vista de la rentabilidad didáctica. Es un tiempo que se aprende sin dificultades: el verbo *"haber"* suele introducirse muy temprano *("hay"* interviene en el trío con *"ser" y "estar")* y la formación del participio no plantea problemas de envergadura. Un mínimo de esfuerzo les permite pues a los estudiantes decir algo en el pasado, lo que amplía de mucho las posibilidades de expresión.

Otra disyuntiva puede ser qué presentar primero ¿el subjuntivo y la teoría completa de los imperativos o la formación del pretérito simple? Optamos por la segunda posibilidad, dándonos cuenta de su importancia comunicativa tanto en el campo activo como pasivo. En lo que toca a las destrezas pasivas, los pretéritos fuertes implican unos cambios en el radical (querer - quise) que condicionan directamente la comprensión. Por más que conozca los tiempos básicos, un estudiante nunca será capaz de asociar una palabra como "quise" de por sí solo al verbo "querer", lo que hace peligrar la comunicación. En cuanto a las destrezas activas, el pretérito simple continúa lógicamente la línea del indicativo y probablemente goza de una aplicación más frecuente que el subjuntivo. Desde un punto de vista comunicativo será más interesante saber contar debidamente un suceso en pasado que expresar los matices contenidos en el subjuntivo. Aunque los errores del tipo "*Quiero que haces el trabajo" resultan muy molestos, todo español acertará con el mensaje. Por otra parte, nuestros estudiantes también serán capaces de entender la frase correcta "Quiero que hagas el trabajo" y eso a partir de sus conocimientos del presente.

Puesto que valoramos la comunicación, los cuadros gramaticales, los ejercicios correspondientes y las frases de drill (por el laboratorio de lenguas) tratan de sentar las bases de unos automatismos que capaciten a los alumnos a expresarse. Estas estructuras enmarcan unos ejercicios de conversación que por lo general son guiados por la formulación de un problema y que apelan a diferentes destrezas del alumno. Así, en la unidad sobre la tele, los alumnos disponen de diez fotos de actores famosos: tienen que atribuirles a seis de ellos un papel, según la información contenida en el guión, "despedir" a los cuatro restantes y redactar un texto publicitario para la película en cuestión. En esta tarea, los alumnos aprenden a motivar (¿por qué tal o tal actor?), a transmitir un mensaje negativo (los "despidos") y a sintetizar, que todas son destrezas de primera importancia en la vida empresarial.

2.3 La lengua comercial

En este sentido, estas actividades preparan el programa de las licenciaturas, que sobre todo ofrece una ampliación del español básico a la lengua comercial. En nuestro caso, no se trata tanto de la terminología macroeconómica de los equilibrios presupuestarios y de las estrategias monetarias, sino más bien de la práctica microeconómica, o sea, los requisitos lingüísticos para los contactos de negocios. Esta opción queda justificada por el hecho de que nuestros estudiantes -a diferencia de un currículo de traductores/intérpretes en el que también es necesario explicar una cantidad de términos económicos- saben ya algo de economía y

reconocen una terminología castellana bastante transparente para ellos. Además, el léxico de los déficit y de los superávit no plantea problemas didácticos diferentes de los propios de cualquier clase de vocabulario. Por la misma razón, nos limitamos a enseñar sólo unos giros claves de la correspondencia comercial, que sólo consiste en el aprendizaje de idiomatismos y que por lo demás no permite mucha creatividad e interactividad.

Por eso, revisamos el terreno comercial a partir de textos de prensa (tipo Cambio 16, Tiempo), o sea artículos que, más que ahondar en una red terminológica, dan cuenta de las implicaciones sociales de fenómenos económicos. A esto se añaden ejercícios de vocabulario, que ensanchan sistemáticamente el campo semántico en cuestión y unos repasos gramaticales. Esos vuelven a la esencia de las reglas enseñadas en las candidaturas y forman el apoyo para un empleo de la lengua que se quiere cada vez más activo.

2.4 Las destrezas comunicativas

A esta altura, el objetivo principal es que el estudiante se independentice: tiene que adquirir cierta autonomía que le permita funcionar en el idioma extranjero en situaciones que son pertinentes para él. A este efecto, centramos el español comercial en lo que podríamos llamar las destrezas comunicativas del gestor, que nuestros estudiantes necesitarán cuando bajen del avión o quieran romper el hielo. Por eso, ejercemos unos giros "instantáneos", una fraseología para poder negociar (estar de acuerdo con alguien, decir a alguien que está equivocado, pedir, dar la opinión en una negociación (o evitarlo), intentar convencer a alguien, introducir una mala noticia...). Estas fórmulas se llevan a la práctica en presentaciones de una ponencia en público, en base a un texto de la prensa española o de un tema (como una región española, un país sudamericano o la presentación de una empresa o de un producto). Esta actividad, que también presupone otras actitudes esenciales en el mundo de los negocios (presidir una reunión y participar en elIa, saber trabajar en grupo, atenerse a unos limites temporales, contactar organizaciones para documentarse, ser emprendedor...), obliga al estudiante a armarse de pautas de estructuración (en primer lugar, después, para terminar, por un lado, por otro,...) y, más importante quizás, de estrategias de reformulación (a saber, ¿cómo se dice?, para decirlo en otras palabras, ¿cómo lo diría?...)

Huelga decir que, para poder "arreglárselas" en la lengua extranjera, no se puede prescindir de unas nociones "contextuales" básicas. A este objeto, un apartado "enciclopedia" ofrece, desde las candidaturas, unos datos socioculturales sobre España y los países hispanohablantes que influyen en la percepción de unos mensajes en español. De este modo, la insistencia en el horario español es de sumo interés para futuros hombres de negocios que en adelante evitarán citarse en Sevilla a las cuatro de la tarde. Se establece de esta forma un trasfondo que da una mayor consistencia a las palabras que se profieren y que se captan.

3. La evaluación

Queda claro que esa estrategia también repercute en la evaluación. Si es verdad que no todas las reglas son iguales ante la ley, eso vale también para los errores. En función de la diferenciación establecida, podemos convenir con nuestros estudiantes que cuanto más dificil sea la tarea realizada, menor será el rigor normativo a la hora de la corrección. Este principio no aboga por un pasotismo incontrolado, sino que hace que los estudiantes sean conscientes de que no todos los errores son graves. Restringiendo así las zonas peligrosas, esperamos estimular la iniciativa personal; se recompensan los riesgos tomados por los estudiantes que atreven a lanzarse por sí solos en la aventura de hablar un idioma extranjero. A esta altura el

profesor hace las veces del entrenador de natación que, al borde de la piscina, anima a sus alumnos a nadar.

Distinguir dos tipos de errores implica también que subsisten faltas imperdonables, y eso en todos los niveles del aprendizaje. Dado el carácter lógico de la pronunciación en español, tanto en el nivel de la fonética *(ca/ce, gue/gua,...)* como en el nivel suprasegmental (énfasis, entonación: ¿es una declaración, una exclamación o una interrogación?, o sea, ¿el estudiante comprende lo que lee?) la tolerancia es muy baja. Para la gramática, el mayor rigor normativo se sitúa en la morfología de los verbos. Sin conocer bien los verbos casi es imposible construir una frase y acceder a otros niveles de estudio. Por lo tanto, optamos por criterios severos, por ejemplo, corregir 15 formas sobre sólo 10 puntos. Una misma exigencia vale para el vocabulario: las palabras son los ladrillos con los cuales puede construirse el edificio de la comunicación. Por otro lado, un ejemplo de diferenciación podría ser el de la concordancia género/número entre el sustantivo y el adjetivo: en este caso conviene distinguir el registro escrito, que siempre permite una fase de reflexión, y el oral, donde no existe y donde es preferible adquirir cierta soltura.

A la hora de la evaluación, creemos poder exigir que las destrezas pasivas sean mucho más amplias que las activas. En Bélgica, el español es la tercera o la cuarta lengua extranjera de los estudiantes. Disponen por tanto de unas estrategias para abordar cualquier idioma nuevo. Cuando el estudiante se ve confrontado con una palabra desconocida puede formular una hipótesis (= adivinar el significado a partir del contexto y/o de su conocimiento del francés). Este significado sigue en vigor hasta que se falsifique. A continuación, es interesante que acabe, en cierto grado, con el miedo de acertar: comprender una cadena hablada/una frase escrita sin comprender todas las palabras exige un cambio de mentalidad. Este también se manifiesta al nivel de la producción: los cursistas deben atreverse a forjarse una palabra a partir de conocimientos previos, por ejemplo, derivar el sustantivo desconocido a partir del adjetivo o del verbo ya aprendidos.

4. Conclusión

En nuestro currículo de empresariales es importante que los riesgos tomados rindan a la hora de la evaluación: el objetivo es que el estudiante se las arregle de manera aceptable. La amplitud de los conocimientos pasivos y su aplicación conllevará un desarrollo progresivo de los conocimientos activos. Así, las selecciones efectuadas aspiran a dotar a los alumnos de unas técnicas de supervivencia que les servirán en sus futuras profesiones.

1 EI presente artículo resume la ponencia presentada en la jornada "Algemene Talendag" de la VUB, IDLO, Bruselas, 28/11/1998.

2 Abordaremos en un artículo de próxima aparición en esta revista las posibilidades de comprensión incluidas en los programas de entretenimiento.

3 E. Snauwaert, A. Berquin, M. Caste1ein, A. Jonckheer, M. Rotthier, Cuaderno 1 & 2, Wo1ters Plantyn, Deurne, 1999.