

Traducción de documentos auténticos en la enseñanza del francés para fines específicos

LOURDES PÉREZ GONZÁLEZ
Universidad de Oviedo
lourdes@uniovi.es

Résumé

L'enseignement des langues sur objectifs spécifiques (notamment le français) présente en général un manque —parfois presque total— de manuels aptes à combler les besoins de cet enseignement. Ce manque est normalement suppléé moyennant le recours aux documents authentiques pouvant fournir le contexte spécifique le plus habituel de la langue sur objectifs spécifiques.

Ce travail vise à analyser les types différents de documents authentiques qui peuvent être utilisés (en fonction de leur degré de ritualisation, leur degré de formalisation...) et à présenter l'outil pédagogique des différents choix de traduction comme ressource méthodologique de la traduction appliquée à l'enseignement du français sur objectifs spécifiques.

Mots-clés

français sur objectifs spécifiques, traduction, documents authentiques.

Abstract

One of the weaknesses regarding teaching languages for specific purposes (particularly French) is the low number -or the lack- of books covering the needs in this field. This shortage can be overcome with the use of real documents that can provide a more usual and realistic context for the language being studied. This paper analyses several types of real documents that can be used (according to the degree of formalization) and approaches the different varieties of translation as a pedagogical resource to be applied in the field of languages for specific purposes.

Key Words

French for Specific Purposes, translation, real documents.

1. El Espacio Europeo de Educación Superior

Previamente a la implantación definitiva de los grados en la Universidad, era previsible que el EEES, dada su apuesta por la movilidad académica y laboral, sería más proclive a un fomento de los idiomas, como podía desprenderse de los documentos y propuestas de la

U.E., destinados a concretar o implementar la declaración de Barcelona de 2002¹ en la que los Jefes de Estado o de Gobierno de la Unión Europea pidieron la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana con el objetivo a largo plazo de potenciar el multilingüismo individual hasta que cada ciudadano tenga un conocimiento práctico de al menos dos idiomas además de su lengua materna:

a) En 2005, la Comisión de las Comunidades Europeas elabora la comunicación “Una nueva estrategia marco para el multilingüismo”², en la que cabe destacar:

Está aumentando el porcentaje de alumnos de primaria que aprenden un idioma extranjero. Pero el número medio de idiomas extranjeros enseñados en la educación secundaria está aún muy lejos del objetivo establecido en Barcelona. Además, el “aprendizaje de idiomas” se asimila cada vez más al “aprendizaje del inglés”; la Comisión ya ha manifestado que el “inglés no es suficiente”. (II.1.1)

Más adelante señala:

La Unión Europea está desarrollando una economía altamente competitiva. Las capacidades de comunicación intercultural tienen cada vez más importancia en las estrategias globales de venta y comercialización. Las empresas europeas, para negociar con las de otros Estados miembros, deben tener conocimientos de las lenguas de la Unión Europea pero también de las de otros socios comerciales del mundo entero. Es el caso, en particular, de las empresas medianas, de rápido crecimiento y creadoras de empleo, que constituyen el principal motor de innovación, empleo e integración social y local en la Unión. No obstante, hay datos que indican que las empresas europeas pierden negocios porque no dominan las lenguas de sus clientes. (III-1)

Y también subraya:

Se necesita también un buen dominio de idiomas extranjeros en los sectores de la venta, la logística, el subtitulado, las relaciones públicas, la comercialización, la comunicación, el cine, la publicidad, el periodismo, la banca, el turismo y la edición. En la enseñanza superior, así como en otros ámbitos, es preciso actualizar permanentemente los programas de formación para garantizar que los estudiantes adquieran los conocimientos adecuados, dispongan de las herramientas necesarias y puedan experimentar condiciones de trabajo reales. (III-4)

b) En 2008, dicha Comisión de las Comunidades Europeas elabora la comunicación “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”³ donde destaca:

1 Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo del 15 y 16 de marzo de 2002 en Barcelona.

2 Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Una nueva estrategia marco para el multilingüismo. Bruselas, 21-11-2005.

3 Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. Bruselas, 18-9-2008.

Según un estudio de la Comisión sobre el impacto en la economía de la UE de la escasez de competencias lingüísticas en las empresas, el 11 % de las PYME exportadoras de la UE puede estar perdiendo contratos potenciales debido a las barreras lingüísticas. Aunque el inglés tenga un papel predominante como lengua empresarial en todo el mundo, son otras lenguas las que darán a las empresas de la UE una ventaja competitiva y les permitirán conquistar nuevos mercados. El desarrollo de las competencias lingüísticas beneficia a todas las actividades, no solamente a la venta y la comercialización. Todas las empresas tienen relaciones con diversas categorías de prestadores de servicios y de proveedores. Sin embargo, en muchos casos, las empresas, y en particular las PYME, carecen de los conocimientos técnicos y los recursos necesarios para incorporar las lenguas a sus planes de empresa. (5-1)

Y concluye: “La Comisión invita a los Estados miembros y a las demás instituciones de la UE a aprobar el marco político transversal para el multilingüismo expuesto en la presente Comunicación y a ejecutarlo al nivel más apropiado”. (10)

c) Finalmente, en 2009, la mencionada Comisión de las Comunidades Europeas aprueba el texto “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”⁴, en el que cabe destacar:

Reitera su prioridad política consistente en la adquisición de conocimientos lingüísticos aprendiendo otras lenguas de la UE, de las cuales una debe ser la lengua de un país vecino y otra una “lingua franca” internacional; opina que ello proporcionaría competencias y cualificaciones a los ciudadanos para participar en la sociedad democrática en términos de ciudadanía, empleabilidad y conocimiento activo de otras culturas (36);

Insta a la UE a aprovechar los beneficios inherentes a las lenguas europeas en sus relaciones exteriores, y pide que se cuide ese valor añadido en el marco del diálogo cultural, económico y social con el resto del mundo, a fin de reforzar y valorizar la presencia de la UE en la escena internacional y de beneficiar a terceros países, en el espíritu de la política de desarrollo promovida por la UE (39);

Aboga por un mayor apoyo a la proyección internacional de las lenguas europeas, ya que representan un valor añadido del proyecto europeo, pues son fundamentales para los lazos lingüísticos, históricos y culturales que existen entre la UE y terceros países, en consonancia con el espíritu de promoción de los valores democráticos en esos países (43);

Considera que se debe prestar a las empresas europeas, y en particular a las PYME, un apoyo efectivo para la enseñanza y el uso de las lenguas, a fin de fomentar su acceso a los mercados mundiales y, en especial, a los mercados emergentes (44).

Con estos antecedentes, parecía que el campo estaba abonado para un incremento de la enseñanza de idiomas, además del inglés, en un marco de fines específicos.

De hecho, en el proceso de elaboración de los nuevos grados, fundamentalmente durante el curso 2009-10, uno de los objetivos de los profesores de idiomas para fines específi-

4 “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”, texto aprobado en Estrasburgo el 24 -3- 2009.

cos de la U. de Oviedo, era ampliar y diversificar la oferta de idiomas en los distintos grados.

Los resultados no pudieron ser más desalentadores en el ámbito del francés: en las titulaciones previas a los grados se impartían 64,5 créditos de francés como idioma específico (Facultad de Medicina: 9 créditos; Escuela de Empresariales, Oviedo: 15 créditos; Escuela de Empresariales, Gijón: 19,5 créditos; Escuela de Turismo: 21 créditos), que actualmente se han reducido a 36 (Grado en Comercio, Gijón: 18; Grado en Turismo: 18).

2. Idioma para fines específicos

Como ya habíamos apuntado en un trabajo anterior (Pérez, 1994), entendemos por específico, en un sistema comunicativo una parcela caracterizada por ciertos rasgos que la diferencian de otras posibles parcelas incluidas en el sistema general. La lengua, en estos casos, cuenta con un atributo que califica, que especifica, un ámbito comunicativo dado, no sería una variedad textual del discurso, se trata de una textualización de una variedad de discurso: “il s’agit de la même langue dont on restreint l’emploi à certaines formes et à certains domaines de l’activité humaine. C’est le point d’application de la langue, c’est son objet qui est différent, non la langue elle-même” (Phal, 1968: 7).

Podríamos definir la lengua para fines específicos como el sistema de todos los recursos utilizados por una lengua concreta cuando se utiliza para comunicar contenidos de una naturaleza específicamente científica o técnica. La diferencia, pues, entre la lengua general y la lengua para fines específicos estriba en la naturaleza del mensaje, que se utiliza para unos fines determinados, para comunicar unos hechos concretos. La lengua es un instrumento comunicativo al servicio de una determinada parcela del saber o del conocimiento humano. Es decir, la lengua para fines específicos no es sinónimo de lenguaje limitado, son las situaciones en las que se emplea la lengua las que son limitadas. Lo que es específico es el fin para el que se necesita usar el idioma y no el idioma en sí.

Ahora, bien, los lenguajes específicos pueden dividirse en función de su «grado de generalidad o abstracción» (Von Bertalanffy, 1986: 146), ya que a mayor grado de generalidad, es decir, de formalización, menor es la importancia de la lengua natural a efectos comunicativos. Por el contrario, a menor grado de generalidad, se incrementa la necesidad de la lengua natural para expresar hipótesis, referencias, comparaciones, argumentaciones, etc.

Las situaciones comunicativas, con su doble faz lengua/cultura, requerirán variedad de lenguajes de diversos grados de formalización: desde los altamente formalizados (una cuenta de resultados, una curva de producción, por ejemplo, son lenguajes casi universales), a los no formalizados en absoluto (una comida de negocios para conseguir un contrato).

En definitiva, la lengua para fines específicos responde a unas necesidades comunicativas específicas de unos hablantes específicos. Y estos dos elementos: necesidades y hablantes son interactivos: los intereses inmediatos de un ingeniero naval, por ejemplo, pro-

bablemente no estén centrados en los aspectos más sutiles del sistema de concordancia de los participios, y preferirá sin duda centrar sus esfuerzos en poder explicar o entender planos o gráficos. Es decir, el ámbito comunicativo y los intereses del hablante determinan la jerarquización de las destrezas comunicativas.

Por ello, a veces parece hasta imposible abordar la enseñanza de una lengua para fines específicos por la magnitud de conocimientos que requiere: no sólo lingüísticos generales y del campo específico al que se vayan a aplicar, sino también conocimientos de las posibles situaciones comunicativas reales en las que se va a ver implicado el alumno. “L’enseignement en français sur objectifs spécifiques a cette particularité d’être comme la mer ‘toujours recommencée’... jamais avec les mêmes étudiants, jamais avec les mêmes contenus, pas toujours avec les mêmes professeurs” (Hilgert, 1988: 59).

En este sentido, para articular un programa de idioma para fines específicos es útil recordar el planteamiento de los autores de *Un niveau seuil*:

Préciser des objectifs d’apprentissage revient à répondre a une série de questions:

- 1.- Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l’apprenant en tant que locuteur de français?
- 2.- Avec quels types d’interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer?
- 3.- Quels actes de parole devra-t-il être en mesure de réaliser en réaction avec quels autres actes?
- 4.- Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes?
- 5.- En référence à quels domaines d’expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils? (Coste, 1976: 21-33)

Así, una vez establecidos los contenidos de la enseñanza en función de su finalidad, o sea, elaborado el programa que abarque los conocimientos o saberes adecuados para un público determinado con unas necesidades concretas, habría que establecer cómo se pueden transmitir esos conocimientos de la manera más eficaz posible.

Face à un public d’apprenants déterminé par des motivations professionnelles, nous sommes amenés à élaborer un programme d’enseignement conçu en fonction d’une situation d’enseignement/apprentissage particulière et qui envisage l’échange verbal dans ses composantes sociales, psychologiques et référentielles, fondé sur l’idée que la langue est un outil pour remplir différentes fonctions et communiquer différentes intentions. Visant d’une part une compétence de communication maximale, mettant en œuvre d’autre part une approche qui rend compte de la langue saisie dans son utilisation, notre souci premier a été d’étudier le cadre professionnel dans lequel notre public travaillera ainsi que l’utilisation qu’il sera appelé à faire de la langue cible. (Michaélides, 1985: 32)

Pretender enseñar a hablar cuando lo que se quiere es leer, utilizar textos literarios como soporte para enseñar francés comercial, insistir fundamentalmente en la correcta or-

tografía con un grupo de informáticos que van a hacer un curso de perfeccionamiento en Francia... es ignorar los intereses inmediatos de los alumnos.

C'est le cas, par exemple, lorsque des architectes ou de géologues, des techniciens ou des historiens, qui ne pensent pas aller en France dans l'inmédiate et ne peuvent, faute de temps⁵, consacrer 400 heures à l'étude du français parlé usuel expriment le souci de connaître notre langue pour des raisons strictement utilitaires. Ce qu'ils veulent, ce n'est pas connaître les structures nécessaires pour faire des achats dans un magasin ou pour accompagner une demoiselle au cinéma ou à la patinoire, mais c'est pouvoir comprendre les livres et les revues paraissant en français dans leur spécialité et avoir ainsi accès, le plus rapidement possible, à la documentation la plus intéressante, celle qui n'est pas encore traduite. (Baudin & Enriquez-Job, 1977: 15)

Es decir, tras analizar las variables contenido y finalidad (qué y para qué) articuladas sobre el eje en cuyos extremos se sitúan los dos actores, hemos de analizar las posibles formas de transmisión (cómo), sin perder de vista que todos estos elementos están relacionados, ya que constituyen un sistema, y que estas posibles formas de transmisión, al igual que los demás factores, están sometidas a las variables dinámicas espacio-tiempo.

Y quizá las variables espacio-temporales sean aún más evidentes cuando se habla de formas de enseñar, porque éstas han sido discutidas desde antiguo y han recorrido un tortuoso trayecto.

En efecto, la enseñanza del idioma se realizó a lo largo de la historia aplicando diferentes y variados métodos: el método tradicional, consistente en la memorización de reglas gramaticales y su aplicación en ejercicios y traducción; el método directo, basado en la creencia de que una lengua extranjera se aprende del mismo modo que la lengua materna y que, por tanto, sólo se debe utilizar la segunda lengua para estimular al alumno a emplearla activamente; el método audio-oral, que trata de crear hábitos lingüísticos, actos reflejos, por medio de la repetición de frases modelo cuya estructura permite generar nuevas frases mediante ejercicios de sustitución; el método audio-visual, similar al anterior, sólo que el material se presenta en forma de escenas visuales, lo que facilita la comprensión del mensaje; el método nocional-funcional, que tiene en cuenta, además de las situaciones, las funciones elocutivas o necesidades comunicativas de los alumnos, etc.

Distintas, a veces opuestas, propuestas didácticas, que no vamos a entrar a valorar porque son fruto de sus épocas, tributarias de las investigaciones lingüísticas del momento y germen de posteriores propuestas.

Sí quisiéramos destacar, sin embargo, tres aspectos de esta evolución:

- El papel del alumno que, de mero receptor pasivo, pasando por receptor activo o emisor pasivo, llega a la consideración de emisor/receptor activo, es decir, adquiere rango de comunicador.

⁵ A lo que podríamos añadir: y de interés.

- El papel del manual, libro de texto, o los diferentes soportes utilizados como guía de trabajo y de recursos.
- Y el papel de la traducción, que de ser casi el único ejercicio utilizado, pasó prácticamente a desaparecer de la metodología de la enseñanza del idioma.

Por lo que respecta a la evolución del papel del alumno de mero receptor pasivo a emisor/receptor activo, supone un salto cualitativo importante que, evidentemente complica la tarea, ya que multiplica por dos los factores subjetivos y algunos de los factores objetivos a tener en cuenta, pero sin duda es eficaz y productiva, pues rompe esa cultura del aprendizaje que podría resumirse diciendo que “enseñar” es saber decir lo que los alumnos han de hacer y “aprender” es saber hacer lo que el profesor dice.

En efecto, la consideración del alumno como comunicador, como participante dotado de una personalidad propia, desplaza las referencias: el tema se adapta al alumno y no al contrario, y la transmisión vertical del saber es reemplazada por una expansión horizontal del conocimiento en la que los alumnos son también responsables de los contenidos y del desarrollo del aprendizaje.

Por eso es importante, en líneas generales y aún más en una enseñanza de idioma para fines específicos, que los alumnos determinen lo que quieren expresar, que cada uno aporte una respuesta específica a la situación propuesta, que sean los actores y autores de su progreso lingüístico en un proceso individual de aprendizaje en grupo; así cada uno retendrá en función de sus propios criterios. El profesor, entonces, en vez de demandar respuestas, deberá responder a las demandas.

L'apprenant est donc enfin considéré comme un être vivant et autonome ayant son mot à dire sur sa formation dont les objectifs, d'abord négociés avec lui, évolueront nécessairement dans la durée. Il s'ensuit qu'on doit travailler avec des outils non pas rigidelement préfabriqués mais souples et adaptables aux fluctuations de l'environnement. Plutôt que d'un manuel préprogrammé on a besoin d'une "boîte à outils pédagogiques", comme l'écrit plaisamment L. Porcher. (Cortes, 1982: 25)

Caja de herramientas a modo de manual, por no decir caja de Pandora, y entramos en otro aspecto porque, a pesar de que la enseñanza del francés para fines específicos y, en concreto, la enseñanza del francés comercial o empresarial tiene varias décadas de andadura, es difícil encontrar textos o manuales que cubran globalmente nuestros objetivos desde una perspectiva pedagógica amplia, que se adapten a las necesidades que se nos han planteado, es decir:

- Basada en la comunicación para que el aprendizaje se realice en situaciones lo más reales posible. La lengua es en primer lugar y ante todo un medio de comunicación. Esta perspectiva implica todos los problemas que plantea la necesidad de que el estudiante sea tanto un emisor real como un receptor real.

- Basada en la autonomía personal, ya que las lagunas de cada alumno pueden ser, y de hecho son, muy heterogéneas; por ello es importante desarrollar métodos que permitan a cada individuo perfeccionar sus conocimientos o resolver sus deficiencias.
- Basada en el perfeccionamiento y la adquisición de métodos de trabajo, por tanto habrá que proporcionar herramientas de trabajo que les sean útiles para el desarrollo de su actividad profesional y no un repertorio cerrado de posibilidades lingüísticas que, por amplio que sea, siempre resultará corto.

Deberemos, pues, a falta de manual, no sólo seleccionar el material pedagógico a utilizar, sino también decidir qué uso haremos de él. Algo así como:

Soit un but à réaliser. La réalisation de ce but implique un certain nombre de besoins concernant l'acte et concernant l'agent. Sinon ça se ferait tout seul et ce ne serait pas un but. Il y a des actes infaisables, qu'il serait désagréable de se donner comme buts: la mer à boire, décrocher la lune, être au four et au moulin. A cet infaisable absolu s'oppose un infaisable relatif, qui est le champ d'application du progrès: on se parle sans se rencontrer, on marche sur la lune, etc. Un but actuellement infaisable, mais qui ne l'est pas dans l'absolu va créer le besoin de travailler à le rendre faisable, de même un but faisable est plus ou moins facile ou difficile à réaliser, et l'on peut se donner pour tâche de le rendre plus facile. Plus un acte est difficile, plus il demande de compétence de la part de l'agent qui s'y attèle. (Martins-Baltar, 1977: 26)

Nuestro objetivo —la competencia comunicativa en el campo profesional que nos ocupa— es factible, sobre todo si rentabilizamos el bagaje previo de nuestro alumnos en un avance en espiral en lugar de lineal o temático, yendo de lo conocido a lo desconocido y de lo fijo a lo creativo, ampliando el abanico de posibilidades en una progresión “qui correspond à l'hypothèse d'un apprentissage cumulatif par approximations, hypothèse qui paraît plus vraisemblable que celle d'un apprentissage séquentiel par additions” (Jupp, 1978: 126), aplicando unas técnicas a un material.

3. Los documentos auténticos

Pero, como ya hemos mencionado y siguiendo la argumentación presentada en un trabajo anterior (Pérez, 1995) es difícil que un manual cubra todas nuestras necesidades de programa, es decir, que: adaptado a nuestra situación de enseñanza, tenga en cuenta elementos lingüísticos y culturales, sea reflejo del mundo empresarial francófono y esté orientado a la inserción profesional de los alumnos al facilitarles la adquisición de competencias lingüísticas válidas para las distintas situaciones de comunicación profesional.

Por ello, sin renunciar al empleo parcial de ciertos manuales el material que utilizamos es preferentemente auténtico y, por tanto, heterogéneo.

El material auténtico se diferencia del material pedagógico en que no se ha escrito para la enseñanza de la lengua o, en otras palabras, que no es didáctico. Ahora bien, ha sido producido en una situación comunicativa real, mientras que el otro ha sido modificado para la enseñanza de la lengua y está marcado por fines pedagógicos. Así, mientras que en los materiales auténticos el discurso intenta comunicar un mensaje por medio de la lengua, en el caso de los materiales educativos el proceso se invierte: ya no es el mensaje lo más importante, sino la manera de expresarlo.

Contamos, pues, con la desventaja de que material auténtico es sinónimo de heterogeneidad, por tanto de diversificación, lo que impide una progresión pautada de conocimientos, pero con la ventaja de que esa misma heterogeneidad es germen de creatividad.

Por ello, aun a riesgo de no respetar ciertos cánones de progresión, consideramos que el uso de material auténtico es fundamental, entendiendo que “l’authenticité d’un document n’est pas un état de nature, c’est un rapport entre un destinataire et un destinataire” (Cortes, 1982: 24).

Ahora bien, a efectos de explotación pedagógica, hemos de distinguir, por una parte, el material oral del escrito y, por otra, el grado de ritualización⁶ de dicho material.

El material auténtico escrito —de más fácil acceso, mayor pervivencia temporal y posibilidades de manipulación diferida más amplias que el material auténtico oral— permite una mayor o menor intervención creativa en función de su grado de ritualización, entendiendo por ello la “exagerada sujeción a las normas formales establecidas” (Moliner, 1983: 1046); así, documentos como: certificados, formularios, cartas oficiales, notificaciones... —muy ritualizados tanto en forma como en contenido— permitirán fundamentalmente trabajos, de comprensión, comparación, reconstrucción o imitación, mientras que documentos como informes, artículos, cartas, actas —sólo ritualizados en la forma— permitirán, además, trabajos de recreación.

En cuanto a los documentos auténticos orales —de más difícil acceso, como ya hemos dicho—, siempre presentan un grado de ritualización menor y generalmente limitado a las convenciones socio-culturales, debido al aspecto de inmediatez que siempre acompaña al código oral; este tipo de material, por tanto, siempre ofrecerá grandes posibilidades de intervención creativa.

Esta clasificación es operativa en la medida en que podrá permitir organizar el trabajo del alumno, bien progresivamente (de menos a más intervención creativa), bien alternativamente, opción que nos parece más eficaz desde una óptica comunicativa ya que, por una parte, responsabiliza al alumno en tareas de diferente implicación personal y, por otra parte,

6 Hemos adoptado este término de ritualización a efectos pedagógicos, ya que en nuestro caso nos parece más eficaz que las diferentes tipologías textuales (por ejemplo, la que Adam (1985: 39-43) establece, completando los trabajos de Werlich, en: narrativo, descriptivo, explicativo, argumentativo, prescriptivo, predictivo, conversacional y retórico) ya que todo discurso es un entramado heterogéneo de secuencias textuales y nuestro interés pedagógico se centra más en una aproximación global al documento que en una parcelación previa, sin duda operativa pero que requeriría mayor dedicación temporal.

juega con los aspectos dinámicos y estáticos de la lengua tal y como se van presentando en la vida real.

Pues bien, sentadas estas premisas es cuando interviene la traducción como elemento aglutinador de lo anteriormente expuesto.

4. La traducción de documentos auténticos en la enseñanza del francés empresarial

El idioma empresarial forma parte de los lenguajes específicos, es decir, es un instrumento comunicativo al servicio de una determinada parcela de actividad humana en concreto, del ámbito de la empresa.

Ámbito que está interconectado con otros, se ramifica, se apoya en otras parcelas.

En efecto, la empresa —a la vez unidad de trabajo y de producción, lugar donde se trabaja, ente abstracto para el que se trabaja...— simboliza el mundo del trabajo y de la producción en general. La idea de empresa abarca campos diversos: legislativo (constitución jurídica de la empresa, pleitos, contenciosos...), administrativo (relaciones laborales, gestión...), financiero (acciones, créditos, hipotecas...), contable (activos, pasivos, balances...), comercial (promoción, distribución...), publicitario (marketing, comercialización...), que en algunos casos pueden en sí constituir un área específica (un lenguaje para fines específicos). Ahora bien, cuando se trata de englobarlos bajo el denominador común de empresarial, podemos simplificar la situación imaginando un hipotético eje, que simboliza el producto, sobre el que giran dos actividades elementales: comprar y vender, articuladas por la acción de negociar.

Es decir, el mundo empresarial, el mundo de los negocios, se construye -aunque a veces la edificación es realmente sofisticada- sobre un producto (ya sea bien o servicio) que se vende y que se compra.

El ejercicio profesional exige la competencia comunicativa en una serie de situaciones que, si bien puede ser amplísima, es susceptible de ser acotada y jerarquizada.

Los documentos auténticos, como habíamos analizado en un artículo anterior (Pérez, 1997) nos ofrecen una extensa gama de situaciones comunicativas reales, y su división en grados de ritualización nos ofrece la posibilidad de abrir o cerrar el abanico de opciones válidas, que será refrendado por la comparación con los documentos auténticos homólogos en la otra lengua.

Veamos como ejemplo algunos documentos de compra cuyo objetivo sería analizar (comprender, reproducir, responder) la documentación que produce la empresa en una transacción comercial, que está dividido en tres apartados:

El pedido: solicitud de información, formalización del pedido, modificación y anulación del pedido.

El transporte y la entrega: Aviso de entrega, albarán de entrega, reclamaciones.

Facturación y pago: la factura, reclamación de errores de facturación, tipos de pago: cheques, letras transferencias.

Para ello utilizaremos:

- Documentos auténticos que presentan un alto grado de ritualización (en forma y contenido) y que permiten, mediante la comparación con el homólogo en el otro idioma la precisión bilingüe para situaciones en las que no es posible el error ni la aproximación (avisos de entrega, bonos de entrega, facturas, y documentos bancarios de pago).
- Documentos auténticos que presentan un grado de ritualización media (forma y parcialmente contenido) que permitirán, mediante la comparación con homólogos en el otro idioma establecer cuál es el grado de error o de aproximación tolerable dentro de los límites de una comunicación eficaz (cartas de solicitud de información, de formalización o anulación de pedido, cartas de reclamación)
- Y documentos que presentan un grado de ritualización pequeña (fundamentalmente en lo que respecta a la forma) que permiten un margen de creatividad mayor, por tanto mayor autonomía expresiva por parte de cada alumno, que puede ser escritos, (informes internos) u orales (transmisión y recepción de órdenes, comunicaciones telefónicas...).

El recurso de la traducción aplicado a documentos auténticos en una y otra lengua, permite establecer el mayor o menor abanico de posibilidades en función del grado de ritualización, lo cual nos va a permitir situar el grado de tolerancia al error en cada caso.

Los errores pueden ser principalmente de tres tipos: errores de contenido, errores de adecuación formal y errores comunicativos. Los primeros son errores de contenido proposicional relacionados con el conocimiento deficiente del mundo real, los segundos conciernen a las reglas de sistema lingüístico y los terceros son cuestiones de juicio sobre la efectividad de la comunicación realizada.

Pues bien, aunque estos tres tipos de errores pueden estar asociados y ser interdependientes, podemos establecer una jerarquía —de inaceptable a aceptable— de tolerancia según las situaciones.

Así, si partimos de un documento auténtico escrito muy ritualizado, la comparación con su homólogo en la otra lengua nos va a permitir acotar la corrección terminológica y expresiva necesaria para dicha situación, mientras que con otro documento menos ritualizado el juego de las posibilidades, el *autresmenet dit* en una y otra lengua, será más amplio, y la capacidad creativa de intervención mayor.

Esta trasposición continua de una lengua a otra, partiendo en ambos casos de documentos auténticos, es decir producidos en situaciones reales, permitirá que el alumno se sitúe en cada acto comunicativo profesional, sabiendo precisar en cada caso hasta qué punto puede

hacer intervenir su creatividad (peculiar uso que de los elementos aprendidos pueda hacer cada individuo con su propio estilo comunicativo) o hasta qué punto debe respetar con el máximo rigor la exacta equivalencia terminológica y expresiva.

Y es este recurso a la traducción entendida en su más amplio sentido, como juego de trasposición y de equivalencias interlengua y entre lenguas, lo que permitirá una eficacia comunicativa profesional

Referencias bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel. 1985. "Quels types de textes?" in *Le français dans le monde*, n° 192, 39-43.
- BAUDIN, André & Beatriz ENRÍQUEZ-JOB. 1977. «Un objectif précis, un public aux besoins spécifiques» in *Le français dans le monde*, n° 133, 15-20.
- CORTES, Jacques. 1982. «Entre le zéro et l'infini... l'environnement» in *Le français dans le monde*, n° 171, 22-26.
- COSTE, Daniel [et al.]. 1976. *Un niveau seuil*. Strasbourg, Ed. Conseil de l'Europe.
- HILGERT, Jean-Marc. 1988. «Le discours du spécialiste» in *Le français dans le monde*, n° 217, 59-62.
- JUPP, Thomas Cyprian. 1978. *Apprentissage linguistique et communication*. Paris, CLE International.
- MARTINS-BALTAR, Michel. 1977. «La notion de besoin: étude sémantique et applications à la description linguistique» in *Langue française*, n° 36, 25-39.
- MICHAELIDES, Maro. 1985. «Pratique des relations internationales en français» in *Le français dans le monde*, n° 196, 69-79.
- PÉREZ, Lourdes. 1994. "Quién y qué especifica los medios o de cómo optimizar resultados mediante la interdisciplinariedad y la negociación" in BARRUECO, Sebastián, Esther HERNÁNDEZ & Lina SIERRA (eds). *Lenguas para fines específico III*. Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la UAH, 331-337.
- PÉREZ, Lourdes. 1995. "Idioma empresarial: de lo específico a lo concreto" in BARRUECO, Sebastián, Esther HERNÁNDEZ & Lina SIERRA (eds). *Lenguas para Fines específicos IV*. Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la UAH, 451-457.
- PÉREZ, Lourdes. 1997. "Traducción de documentos auténticos: una propuesta metodológica" in Arturo DELGADO (ed.). *IV Coloquio de la APFFUE*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de publicaciones de la U. de las Palmas de Gran Canaria, 705-713.
- PHAL, André. 1968. "De la langue quotidienne à la langue des sciences et des techniques" in *Le français dans le monde*, n° 61, 7-11.
- VON BERTALANFFY, Ludwig. 1986. *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Madrid, Alianza.

Fuentes bibliográficas digitales

- UNIÓN EUROPEA. 2002. "Conclusiones de la presidencia del Consejo Europeo del 15 y 16 de marzo de 2002 en Barcelona" [consultado el 16/03/2011]
<http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/70829.pdf>
- UNIÓN EUROPEA. 2005. "Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Una nueva estrategia marco para el multilingüismo." Bruselas, 21-11-2005 [consultado el 16/03/2011]
<<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:ES:HTML>>

- UNIÓN EUROPEA. 2008. “Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”. Bruselas, 18-9-2008 [consultado el 16/03/2011]
<<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:ES:HTML>>
- UNIÓN EUROPEA. 2009. “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”. Texto aprobado en Estrasburgo el 24 -3- 2009. [consultado el 16/03/2011]
<<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2009-0162&language=ES&ring=A6-2009-0092>>