

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)

Vol. 19 Núm. 38 (2025)

Recibido: 15/01/2025 / Aprobado: 21/03/2025

Publicado bajo licencia de [Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/)

ISSN 1699-6569

doi: 10.26378/rnlael1938607

Estrategias léxicas y discursivas para el desarrollo de la oralidad en el español en contextos empresariales: un estudio empírico con profesores expertos y aprendices

Lexical and discursive strategies for the development of oral communication in Spanish in business contexts: an empirical study with expert teachers and learners

Lucía Gil de Montes-Garín

Universitat Pompeu Fabra y Universidad de Amberes

lucia.gildemontes@upf.edu

RESUMEN

Este estudio analiza el impacto de la enseñanza explícita y la práctica de colocaciones léxicas en el marco de un enfoque basado en géneros para la producción de entrevistas de trabajo. Se identifican estrategias valoradas por docentes y discentes, entre las que destacan la importancia de actividades secuenciadas y explícitas para fortalecer la competencia léxico-discursiva, la simulación de entrevistas laborales de manera contextualizada para promover la fluidez y precisión, y el uso de herramientas específicas, como el *Diccionario combinatorio práctico del español* (Bosque, 2004). El estudio muestra una percepción de eficacia en actividades reflexivas sobre el léxico y los aspectos discursivos orales para prevenir malentendidos socioculturales y garantizar el éxito comunicativo. Tanto docentes como discentes coinciden en la relevancia de una progresión estructurada, desde modelos más guiados hasta la producción autónoma, así como en el papel de la retroalimentación para abordar errores gramaticales, léxicos y discursivos. Los resultados sugieren que estas estrategias no solo mejoran la fluidez y precisión, sino que también capacitan a los aprendientes para alcanzar mayor autonomía y coherencia en contextos orales profesionales.

Palabras clave: colocaciones léxicas, enfoque basado en géneros, entrevista de trabajo, estrategias léxico-discursivas, producción oral.

ABSTRACT

*This study examines the impact of explicit teaching and practice of lexical collocations within a genre-based approach to producing job interviews. Strategies valued by both teachers and students are identified, highlighting the importance of sequenced and explicit activities to strengthen lexical-discursive competence, contextualized job interview simulations to enhance fluency and accuracy, and the use of specific tools such as the *Diccionario combinatorio práctico del español* (Bosque, 2004). The study reveals a perception of effectiveness in reflective activities on lexicon and oral discursive aspects to prevent sociocultural misunderstandings and ensure communicative success. Both teachers and students agree on the relevance of a structured progression, from guided models to autonomous production, as well as the role of feedback in addressing grammatical, lexical, and discursive errors. The results suggest that these strategies not only*

improve fluency and accuracy but also empower learners to achieve greater autonomy and coherence in professional oral contexts.

Keywords: lexical collocations, genre-based approach, job interview, lexical-discursive strategies, oral production.

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica del español en contextos empresariales (en adelante, EFE-CE) tiene como objetivo la inserción comunicativa de profesionales o futuros profesionales de la economía y los negocios en una comunidad de práctica específica, caracterizada por su plurilingüismo y su flujo de movilidad internacional (Ruiz *et al.*, 2024). Dicha inserción se inicia con un proceso de selección de candidatos, que integra géneros discursivos tanto escritos (oferta de empleo, carta de presentación o motivación, currículum) como orales (entrevista de trabajo, videocurrículum, llamadas telefónicas, etc.). En concreto, la entrevista de trabajo, por su carácter oral y, frecuentemente, presencial, es un evento comunicativo en el que se deben destacar no solo las competencias laborales para ocupar un puesto del candidato, sino también la capacidad de comunicarse y poder establecer relaciones con otros compañeros (Briz *et al.*, 2017).

Este último aspecto requiere de un profundo conocimiento lingüístico y discursivo oral. Las herramientas que se apoyan en las TIC podrían suponer una ayuda al respecto, como los chatbots que implementan un sistema de conversación oral basados en inteligencia artificial; webs para aprender a hablar en público (véase *Orality*, realizada por Mora, Prieto, Mora y Valls, 2021). No obstante, estas no se encuentran didactizadas para la enseñanza-aprendizaje del español para fines económicos o bien han quedado desactualizadas con respecto a las necesidades comunicativas de los profesionales de los negocios. Por tanto, para mejorar su empleabilidad, siguen siendo fundamentales enfoques de aprendizaje que sobrepasen los obstáculos habituales que tienen lugar en el aula presencial y virtual, a saber: breve duración de los programas, número de aprendientes generalmente elevado, necesidades específicas y cumplimiento de objetivos comunicativos concretos, etc. En definitiva, se trata de cursos en los que el aprendizaje significativo e integrado de varios componentes supone el éxito en su desarrollo e implementación. A esto responden enfoques sistemáticos y organizados, como el basado en géneros discursivos, que está cobrando cada vez un mayor protagonismo (Gil de Montes-Garín y Vangehuchten, 2024; Martínez Martínez, 2025). Junto al dominio del componente léxico, se pretende favorecer la naturalidad, la precisión léxica y la adquisición de las colocaciones en el discurso oral en contextos empresariales.

Con este punto de partida, el estudio se propone evaluar el impacto de las estrategias de aprendizaje léxico (colocacional) y discursivo del enfoque basado en géneros en la entrevista de trabajo mediante la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos, esto es, resultados de aprendizaje y cuestionarios de evaluación administrados a los discentes participantes y la discusión en grupos focales de expertos docentes en EFE-CE.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Didáctica de géneros orales y su relevancia en la cultura empresarial

El trabajo con las estrategias discursivas parte del concepto de género discursivo, es decir, aplicado a los contextos profesionales, es la «unidad de comunicación que se ha desarrollado sociohistóricamente en el seno de una actividad laboral específica» (Cassany, 2004: 42). La comunicación específica tiene lugar de acuerdo con unas normas compartidas establecidas por una comunidad de práctica en la cultura empresarial. Dicha cultura es la que permite a los individuos intercambiar información mediante representaciones más o menos comprensibles para las personas ajenas a la organización (Meier, 2016: 16). La comunidad de práctica, por su parte, está compuesta por un conjunto de individuos que «comparten unas determinadas prácticas en las que se dan unos determinados usos de la lengua» (Swales, 1990: 29). El género permite una interacción rápida y eficaz entre los individuos que conocen sus características, ya que una vez identificada su estructura y función tanto el emisor como el receptor pueden anticipar gran parte de las intenciones de su contenido, lo que facilita la posibilidad de acceder al objetivo comunicativo previsto. Las normas del grupo, los valores y las prácticas de la comunidad implican particularidades y alteraciones en los géneros del sector empresarial, pues afectan a su textualización en función de la empresa (Nickerson, 1999; Van Nus, 1999).

En el contexto del español profesional, existe una creciente demanda de comunicación oral, facilitada por la conveniencia que ofrecen las tecnologías para organizar intercambios comerciales, reuniones de trabajo, negociaciones, seminarios en línea, entre otros. Abordar estos desafíos comunicativos requiere fomentar la competencia discursiva plurilingüe en géneros orales (López-Ferrero y Atienza Cerezo, 2022: 81). Estos escenarios comunicativos exigen una profundización en la formación lingüística profesional, pues, aunque pueda ser complementada por los sistemas de traducción basados en inteligencia artificial, la formación aporta las estrategias pragmáticas, interculturales y paralingüísticas esenciales que tienen lugar en los géneros discursivos orales de un contexto empresarial. De hecho, la complejidad de la comunicación oral profesional radica específicamente en la comprensión de las convenciones discursivas (Rose y Martin, 2012) y pragmáticas (Pastor Cesteros, 2023).

Por estos motivos, el enfoque o la pedagogía basada en géneros discursivos se centra en analizar de forma explícita los rasgos lingüístico-discursivos, los valores culturales y las funciones comunicativas de textos reales procedentes de géneros habituales en situaciones profesionales y académicas. La explicitud en la descripción de las etapas de producción permite que, al final del proceso, el discente sea capaz de elaborar sus propios textos (Bhatia, 1991; Muñoz-Basols y Pérez Sinusía, 2022). Para lograr dicha autonomía, el enfoque basado en géneros consiste en describir todas las etapas de producción de un género discursivo, dentro de las que se encuentran los componentes cognitivos, sociales, discursivos y lingüísticos de un texto (Venegas, 2015: 21). La estructura cobra un papel muy importante. En ella, se incorporan *movimientos*, es decir, unidades o secciones textuales dentro de un texto que cumplen un propósito comunicativo específico y contribuyen a la coherencia general del género.

Hyland (2007: 159) establece una estructura didáctica en cinco fases, que comienza por la situación del contexto con dos propósitos: determinar tanto el objetivo como las situaciones de uso del género discursivo. A esta siguen el modelado o estudio de muestras de texto para la identificación de la estructura, sus etapas y sus características clave; la

construcción conjunta y práctica guiada, en la que el docente contribuye desarrollando aspectos concretos del texto; la construcción independiente, que incluye la producción y supervisión de los textos de los propios discentes, y, por último, la comparación, en la que se relacionan las producciones con otros géneros y, especialmente, si cumplen o no su fin comunicativo en el contexto. Esto incluye el uso apropiado del registro, estilo, tono y cortesía, así como la capacidad de gestionar la interacción eficazmente. De esta forma, el discente posee estrategias discursivas avanzadas para la producción y recepción de textos, contribuyendo a una mejora en la correcta gestión, codificación y decodificación de la información.

Pese a que el enfoque basado en géneros no fue diseñado solo para géneros escritos, los retos asociados a la oralidad han generado un mayor interés en la escritura (Acosta-Ortega y García Balsas, 2023: 4). La disponibilidad de corpus de textos orales auténticos es limitada. Esto se debe, en gran medida, a que el ámbito empresarial está regido por estrictas cláusulas de confidencialidad que restringen el acceso a muestras reales de comunicación (Long, 2004). Las actividades de práctica oral requieren un tiempo considerable para su preparación y evaluación, más extenso que otras tareas de escritura. Además, se precisa una reducción del número de estudiantes por grupo para proporcionar retroalimentación detallada y personalizada. La consolidación de estas habilidades discursivas requiere actividades adicionales, de modo que los estudiantes puedan interiorizar las estructuras gramaticales, léxicas y discursivas necesarias para el dominio de un género oral específico (Sabater, 2010: 149).

2.2. El componente léxico-semántico en el aprendizaje del género oral en EFE-CE

Las estrategias léxicas, por su parte, proporcionan una mayor precisión, fluidez, rapidez elocutiva y naturalidad en la expresión oral (Aguinaga Echeverría, 2021; Gómez de Enterría *et al.*, 2008), especialmente, cuando se trata de unidades colocacionales (por ejemplo, *cumplir un requisito*) que funcionan a modo de bloque. Dado que el enfoque basado en géneros se orienta hacia la producción autónoma de textos, el componente léxico-semántico posee un papel central. La competencia léxico-semántica, según Gómez Molina (2004: 491), abarca un gran espectro de elementos, entre los que se encuentran los conocimientos y destrezas relativos a la producción de unidades léxicas, la organización cognitiva, el almacenamiento del léxico y su accesibilidad. En contextos empresariales, gran parte de las unidades del lexicón no son solo palabras, sino términos, que cuentan con un significado especializado que debe activarse en el discurso. La automatización y consolidación de las unidades solo puede producirse cuando se conocen sus componentes (significado, uso discursivo-cultural, y forma ortográfica o fonológica) y asociaciones con otras unidades, y se accede a esta información con considerable rapidez (Rufat, 2018: 80). Estas asociaciones se denominan *colocaciones*.

Las colocaciones suponen la unión conjunta y habitual de unidades léxicas individuales (Firth, 1957: 196), y poseen un significado fruto de la unión léxica de una *base*, compuesta por el núcleo de la colocación, y el *colocativo*, unidad o unidades que acompañan a dicha base. Son numerosos los criterios mediante los que se han definido las colocaciones, aunque predominan las restricciones semánticas de la base hacia el colocativo (Bosque, 2004; Aguinaga Echeverría, 2021) y la frecuencia (Alonso Ramos, 2010), que distingue entre combinaciones libres, con menor fijación, y colocaciones (Higueras, 2006). La selección realizada en este trabajo sigue los criterios para la detección colocacional de Higueras (2006: 26-27), que son las restricciones combinatorias determinadas por el uso,

la direccionalidad, la tipicidad en la relación de unidades, la fijación en la norma, la regularidad sintáctica, la transparencia semántica, la institucionalización o pertenencia a una comunidad, y la frecuencia de la coocurrencia.

El conocimiento y la práctica del vocabulario y la fraseología del discurso de especialidad forma parte de los objetivos específicos de un curso de EFE-CE (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 105). La motivación en su aprendizaje reside en la rentabilidad, el mayor nivel de competencia lingüística (semántica, sintáctica, de pronunciación y de segmentación o entonativa) y fluidez o disminución de pausas en la producción y comprensión. Del mismo modo, una vez automatizadas, estas unidades crean patrones para interpretar y producir otras unidades complejas nuevas (Bybee, 2010). Esto contribuye a evitar errores lingüísticos, percibidos negativamente en contextos profesionales, como la traducción literal de *make a mistake* (*hacer un error) y su forma correcta, *cometer un error*.

3. METODOLOGÍA

3.1. Fases de diseño y puesta en práctica de las propuestas del estudio

El estudio está compuesto por una estructura iterativa de cuatro fases, que se desarrolla a partir del diseño de una primera propuesta didáctica (P1), su puesta en práctica y evaluación del resultado de los discentes junto a la administración de un cuestionario de percepción del aprendizaje de la propuesta, la reelaboración de una propuesta segunda mejorada (P2) a partir de la observación de los resultados y los cuestionarios, y la discusión de evaluación final de la P2 en grupos focales de docentes expertos. Las fases se exponen en la figura 1. Este trabajo se centrará en la descripción y análisis de la segunda y cuarta fase, dado que el diseño de la P1, que está formada por las actividades 2, 3, 4 y 9 de la P2, y la P2, más extensa, pueden consultarse en Gil de Montes-Garín y Vangehuchten (2024).



Figura 1. Fases de desarrollo del estudio. Fuente: elaboración propia

Las colocaciones y el género discursivo seleccionado, la entrevista de trabajo, se han extraído a partir de un análisis de contenido de tres manuales recientes de EFE-CE, que son *Emprendedores* (Alonso, González y Ortiz, 2019), *Entorno laboral* (De Prada y Bovet

Pla, 2022) y *Meta Profesional Plus* (Díaz, Narvajas, Pérez y Suárez, 2023). Todos ellos incluyen, al menos, una entrevista, lo que pone de manifiesto la prioridad de aprendizaje de dicho género en EFE-CE. Por lo que respecta a las 130 colocaciones incluidas en los manuales citados, se ha restringido la elección a aquellas diez que poseen un verbo como colocativo y un sustantivo como base, y que muestran mayor representatividad en el *Corpus del español NOW (News on the Web)* de Davies (2016): *cumplir un requisito, obtener un certificado, conseguir un objetivo, firmar un contrato, percibir un salario, tomar una decisión, hacer prácticas, concertar una cita, ocupar un puesto de trabajo y tener experiencia laboral*. La estructura de ambas propuestas (P1 y P2) sigue, a su vez, la de Hyland (2007), ya comentada.

3.2. Criterios para el diseño y administración de los instrumentos de evaluación de las propuestas

La evaluación de la propuesta se lleva a cabo desde las dos perspectivas didácticas, la del docente y la del discente. La perspectiva del discente se examinó mediante la evaluación objetiva de resultados del *pretest* (véase anexo Ia) y *posttest* (véase anexo Ib) y de la P1, y un cuestionario estructurado administrado a los trece estudiantes participantes. Los participantes son neerlandófonos plurilingües, con una media de 20 años de edad, y conocen, al menos, dos lenguas adicionales. Los estudiantes participantes cursan la asignatura de Español para la economía y los negocios 3 (nivel B1) del grado de Economía Aplicada y Gestión de la Universidad de Amberes (Bélgica).

El cuestionario para discentes, elaborado en *Google Forms* (véase anexo II), se divide en tres bloques, cuyos objetivos son identificar las estrategias de compensación para la producción léxica de los estudiantes, evaluar la relevancia del conocimiento colocacional en la elaboración discursiva y conocer la percepción de los estudiantes sobre el enfoque basado en géneros para el aprendizaje léxico, respectivamente. Dicho cuestionario de opción múltiple incorpora respuestas cerradas para facilitar la cumplimentación.

Para la evaluación objetiva de resultados de la P1, se elaboró, junto a la propuesta, un *pretest*, que determinó el punto de partida del conocimiento colocacional y discursivo. Una actividad de juego de rol, que consistió en la representación en diálogo de una entrevista de trabajo, se propuso como *posttest*. Los trece estudiantes se agruparon en cinco parejas y un trío, por lo que se han obtenido seis *posttests*.

La entrevista de trabajo fue evaluada a partir de la representación en clase y la transcripción de la entrevista por ellos mismos a modo de guion. La puntuación se obtuvo a partir de una rúbrica adaptada de la propuesta por Acosta-Ortega y García Balsas (2023), estructurada según el enfoque basado en géneros (véase anexo Ic). La rúbrica de evaluación está dividida en las tres dimensiones (dimensión sociocultural, pragmática y lingüístico-textual) que abarca la competencia discursiva plurilingüe. En primer lugar, la dimensión sociocultural mide cómo los estudiantes adecúan su interacción oral a los propósitos comunicativos, las normas culturales y las expectativas sociales del contexto en el que se desarrolla. A continuación, la dimensión pragmática tiene en cuenta la capacidad de los estudiantes de gestionar la interacción oral de manera eficaz y apropiada, de acuerdo con los roles de los participantes; la organización del discurso; las normas de cortesía, y el uso de estrategias lingüísticas y no verbales. Por último, la dimensión lingüístico-textual considera la estructuración del producto textual elaborado por los estudiantes, junto a la corrección de las colocaciones trabajadas en la secuencia.

Esta rúbrica cuenta con siete criterios generales, dos por cada dimensión, a excepción de la tercera, que incluye tres. En la dimensión sociocultural, los criterios generales son producción de intervenciones sólidas y críticas, y cumplimiento del objetivo comunicativo (obtención del puesto). La dimensión pragmática aborda los criterios generales de fluidez y espontaneidad comunicativa, y persuasión en las intervenciones, mientras que la lingüístico-textual se ocupa de evaluar los criterios generales de seguimiento de la organización retórica propia de la entrevista; uso adecuado de los recursos gramaticales, discursivos y entonativos, e introducción de las colocaciones en el discurso.

Estos criterios generales se alcanzan mediante indicadores de logro, que constituyen el constructo o elemento evaluable. Los indicadores de logro están subdivididos, a su vez, en elementos destinados a los entrevistadores (marcados en números arábigos) y a los entrevistados (marcados en números romanos). En función de su cumplimiento, se atribuye la puntuación de 1, si el criterio se cumple, en general, satisfactoriamente; 0,5, si se cumplen solo algunos de los indicadores, y 0, si no se cumple ninguno de ellos. La puesta en práctica de la P1 y la administración del cuestionario tuvieron que adaptarse a la duración de una sesión de la asignatura, que es de una hora y media.

Por su parte, la perspectiva docente se examina a partir de un documento de discusión de seis preguntas abiertas, realizadas, durante unos 40 minutos, en grupos focales reducidos a tres docentes por grupo y tras una presentación teórica de los principios del enfoque basado en géneros y de la propia propuesta (véase anexo III). Las respuestas provienen de un total de 57 expertos en EFE-CE (19 cuestionarios en total), que cuentan con, al menos, un año de experiencia docente en este ámbito en academias y centros de idiomas, así como en enseñanza a particulares en Países Bajos, Bélgica y Luxemburgo. El nivel de sus estudiantes es, principalmente, básico e intermedio, aunque también cuentan con algunos estudiantes de nivel avanzado.

El documento de discusión está dividido en dos bloques. El primero de ellos se destina a la percepción de la relevancia del género discursivo en el aula. De este modo, se cuestionan el grado de inclusión de géneros orales frente a los escritos en el programa de EFE-CE y la metodología empleada para la explicación de cada docente. El segundo bloque se orienta hacia la evaluación de la propuesta (P2) y, por tanto, la identificación de estrategias léxico-discursivas relevantes para el aprendizaje en EFE-CE. Los docentes expertos discutieron sobre la adecuación a los principios teóricos del enfoque basado en géneros, su adecuación al nivel B1, la posibilidad de llevar al aula las actividades y la similitud de dichas actividades con las que ellos proponen para la práctica de los géneros orales y, en concreto, de la entrevista de trabajo. El debate se llevó a cabo por grupos y continuó con una puesta en común por parte de todos los docentes de la sesión.

Cada documento de discusión fue analizado cualitativamente por temas. Dicho análisis se llevó a cabo de forma manual. Finalmente, para la triangulación de los datos de docentes y discentes, se compararon las respuestas de todos los participantes. Cabe destacar que tanto los discentes, en la propuesta y el cuestionario, como los docentes, en el documento de discusión, dieron su consentimiento para participar en el estudio y usar sus datos de manera anonimizada.

4. RESULTADOS

En esta sección, se detallan los resultados obtenidos en los tres instrumentos de evaluación del aprendizaje: el *pretest-postest* y la P1, el cuestionario de percepción para los discentes y el documento de discusión en grupos focales de los docentes expertos.

4.1. Análisis de los resultados del *pretest*, P1 y *postest*

El *pretest*, compuesto por una entrevista de trabajo que contiene colocaciones erróneas para ser detectadas, apunta que los estudiantes parten con una conciencia colocacional relativamente reducida. Se ha detectado un 39,7 % del total de colocaciones erróneas que aparecen en el fragmento. Esto implica que los participantes no suelen distinguir las unidades que, habitualmente, aparecen unidas ni su significado. Como indica la figura 2, las tres colocaciones erróneas menos detectadas son las únicas cuyo colocativo es el verbo *hacer*, es decir, un verbo deslexicalizado o funcional. En la categoría «otros» del gráfico, se incluyen opciones seleccionadas por un estudiante y, por tanto, no representativas.

Los resultados muestran que solo dos de los trece estudiantes consideraron **hacer experiencia* una colocación errónea, tres participantes señalaron **hacer una cita* y cinco, **hacer un puesto de trabajo*. Estas combinaciones podrían ser percibidas como correctas debido a la amplitud semántica del verbo *hacer*, que facilita su asociación con diversos contextos y significados. En contraste, los verbos *ganar* (**he ganado certificados*) y *buscar* (**buscaremos una decisión*) presentan un mayor número de restricciones semánticas. Esto podría explicar que fueran identificados con mayor frecuencia como ejemplos que constituyen colocaciones incorrectas.



Figura 2. Frecuencia de las colocaciones percibidas como erróneas en el *pretest*. Fuente: elaboración propia

Tras el *pretest*, sucede la primera actividad de la P1. Esta consiste en la asociación de una serie de intervenciones con las partes de la entrevista de inicio, desarrollo o final. De esta forma, la actividad se enfoca en la estructura del género y en los tipos de interlocutores que participan. En este caso, no se observan errores relevantes causados por desconocimiento lingüístico-discursivo, sino que están causados por la asociación de fórmulas tanto al inicio como al desarrollo de la entrevista en función de la percepción del receptor y, por tanto, no generan incompreensión ni problemas en la producción oral.

La segunda actividad de la P1 se orienta hacia el uso, significado y forma de las colocaciones que se han trabajado tanto en el *pretest* como en la primera actividad. Esta segunda actividad requiere el uso del *Diccionario combinatorio práctico del español* (Bosque, 2004). La realización de la actividad comenzó con una explicación del modo de uso del diccionario y, posteriormente, se pidió a los estudiantes que seleccionaran el/los colocativo(s) correcto(s) para cada base. Los resultados se reflejan en la figura 3, en la que el eje horizontal muestra las bases ya proporcionadas y el vertical, las variantes que han incluido los estudiantes como posibles colocativos.

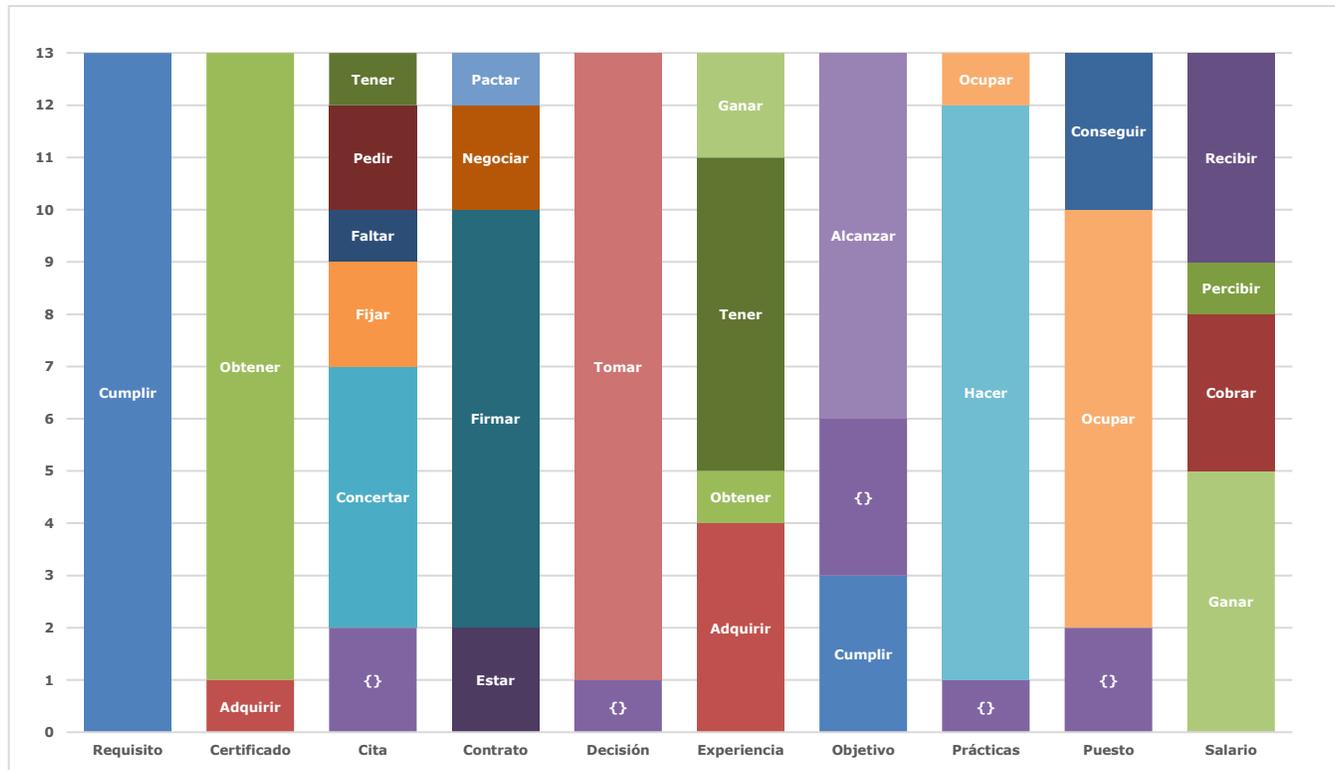


Figura 3. Frecuencia de las variantes de formación de colocaciones. Fuente: elaboración propia

Esta actividad genera un mayor número de errores, que se encuentran, especialmente, en la elección del colocativo para las bases *cita* (*concertar una cita*, oración 3), *contrato* (*firmar un contrato*, oración 4), *experiencia* (*tener experiencia*, oración 6) y *salario* (*percibir un salario*, oración 10). Las colocaciones con más variantes pertenecen a un discurso más especializado (por ejemplo, *concertar una cita* o *percibir un salario*) que otras que aparecen también en contextos generales (por ejemplo, *tomar una decisión* u *obtener un certificado*), por lo que los resultados sugieren que este factor (especialidad del léxico) aumenta la complejidad en la producción de colocaciones. Los resultados obtenidos son similares a los del *pretest*, es decir, muestran una necesidad de dedicar más actividades al trabajo con los colocativos y con las bases de forma individual y conjunta, por lo que este tipo de actividades se diversificará y ampliará en la P2.

La tercera actividad de la P1, que funciona como *postest*, aborda la simulación en diálogo de una entrevista de trabajo. Los resultados generales son satisfactorios, pues los seis *postests* realizados obtienen una calificación numérica superior a 5 sobre 10 y una

media de 8,5 puntos. Las calificaciones finales por entrevista son, respectivamente, de 7,23; 8,9; 8,31; 5,9; 9,1 y 8,7 puntos. Por otro lado, el análisis de las puntuaciones según los 7 criterios en la rúbrica de evaluación (anexo Ic), detallados en el apartado 3.1., ofrece resultados diversos, como se observa en la figura 4.



Figura 4. Puntuación media por criterio en el *posttest*

Se analizarán, a continuación, los criterios de menor a mayor puntuación. El criterio 6, que mide los recursos lingüísticos adecuados al nivel (gramaticales, discursivos y de pronunciación), posee la puntuación media más baja (5,7 puntos). Los errores residen, en la mayoría de los casos, en cuestiones gramaticales, como el orden pronominal («Soy disponible por me dedicar un poco más al trabajo») o las concordancias verbales de persona («Os ofrecemos [a usted] un salario competitivo, prestaciones y seguridad social» o «Vuestro currículum es muy impresionante»).

Por su parte, el criterio 4, que valora las estrategias persuasivas y la inclusión de información sobre el puesto de trabajo y el perfil del candidato, recibe una puntuación media de 7,3. Los estudiantes encuentran dificultades en la proyección de su imagen en la empresa y, en ocasiones, las intervenciones no incorporan suficiente información para responder a la pregunta formulada por el entrevistador. Este es el caso de la siguiente entrevista, donde el entrevistador considera que no ha respondido su pregunta y, por tanto, debe volver a formularla, esta vez, de forma más precisa.

Entrevista 4

- Soy una persona sociable y puedo hablar bien inglés según las condiciones descritas y estoy muy motivado.
- Muy bien, así lo veo en el currículum que nos ha enviado, ¿cuáles son tus experiencias?
- He trabajado muchas veces en grupos y soy bastante perfeccionista.
- ¿Tienes experiencia con la economía?
- Si, lo estudié.

El criterio 7, que evalúa la corrección en el uso del léxico, obtiene una puntuación significativamente más elevada (8,2 puntos de media) que los resultados de la actividad anterior de selección de colocativos. Así, esta actividad podría suponer un progreso en el aprendizaje colocacional. Los errores son, principalmente, de naturaleza semántica y se encuentran en unidades léxicas simples, como la utilización de **hacer por interesarme* («Ver un anuncio por un puesto de trabajo en Adecco *me hace muy interesado*», entrevista 6).

Los criterios 2 y 1 acumulan puntuaciones intermedias (8,5 y 8,3, respectivamente) y, en general, son satisfactorias, aunque, en ocasiones, resultan excesivamente breves. En la entrevista que sigue, se muestra un ejemplo de una correcta aplicación del criterio de cumplimiento de objetivo del género (criterio 2) y del criterio de respuestas argumentadas (criterio 1). En este caso, se logran a través del acuerdo del horario laboral y el salario adecuados, para el criterio 2, y mecanismos persuasivos (uso del marcador conversacional *claro*, descripción positiva de la empresa, etc.), y respuestas convincentes y ejemplificadas por parte del entrevistador y del entrevistado, para el criterio 1.

Entrevista 5

- ¿Por qué quieres ocupar este puesto de trabajo?
—Como vosotros visteis en mi CV, yo he trabajado como analista de ventas por múltiples años. Yo sé que usted es la mejor hacienda en el campo de las ventas. Yo sería muy agradecido de trabajar con usted.
—¿Tiene el currículum y los certificados obtenidos?
—Claro, están aquí.
[...]
—¿Concilia su vida laboral y familiar?
—Por mí, el equilibrio entre el trabajo y la familia es fundamental, pero comprendo bien que ocupando una nueva posición debo aprender cosas nuevas, entonces soy disponible por me dedicar un poco más al trabajo.
[...]
—¿Tiene alguna pregunta para mí?
—Claro, tengo muchas preguntas. Quería saber alguna información sobre el horario laborativo y el salario que percibiré.
—En nuestra empresa, el horario laboral es de 9 de la mañana hasta las 5 de la tarde y el salario es de 2000€ mensuales.
—Muchas gracias, resto todavía muy interesado para este trabajo y espero que podemos restar en trabajo.
—Le llamaremos para concertar una cita si está seleccionado.
—Gracias de nuevo, adiós.
—¡Hasta pronto!

Las entrevistas, representadas en clase, destacan por su participación fluida, espontánea y desigual, propias de la entrevista de trabajo. De este modo, el criterio 3 alcanza una puntuación media de 8,6, que es sobresaliente, pero con posibilidad de mejora, como se observa en la siguiente entrevista. Para ello, se destinaron actividades en la P2 al fomento de una interacción más fluida y auténtica en los diálogos de la entrevista, con

conectores y reformulaciones, con el fin de reducir la rigidez propia de estructuras tipo pregunta-respuesta, y su brevedad, comentada anteriormente.

Entrevista 1

—¿Por qué ha elegido este puesto de trabajo en nuestra empresa?

—Porque he hecho mis prácticas en una empresa de ventas como responsable de ventas.

—¿Cree que cumple todos los requisitos para este puesto de trabajo?

—Sí, porque ya tengo experiencia en este sector.

—¿Usted tiene una pregunta para mí?

—¿Hay posibilidades para conciliar mi vida familiar y laboral?

Finalmente, cabe destacar el criterio 5, que cuenta con la puntuación media más alta (9,7 puntos) y se centra en el cumplimiento de la estructura de la entrevista de trabajo. Las entrevistas siguen una progresión discursiva muy adecuada al género de la entrevista y ello facilita la selección léxica.

4.2. Análisis de los resultados del cuestionario para los estudiantes

El cuestionario distribuido (véase anexo II) ofrece una perspectiva de las estrategias léxico-discursivas según la percepción de los estudiantes, que son útiles para crear una secuencia didáctica adaptada a sus necesidades y preferencias. En cuanto a la primera pregunta, dedicada al léxico, las respuestas indican que, ante el desconocimiento de una palabra, los participantes combinan varias estrategias léxicas. En concreto, destaca la búsqueda en documentos similares, diccionarios o traductores automáticos. Esta opción es una de las más empleadas, ya que fue seleccionada por un 75 % de los encuestados. La segunda estrategia más usada es la de buscar una palabra más general o un sinónimo (83,3 %). Por otro lado, la consulta a nativos (50 %) no es tan frecuente, debido a que no es la opción más accesible e inmediata como la consulta a fuentes externas o la simplificación del discurso. Cuando los participantes no conocen una palabra, también emergen estrategias relacionadas con la omisión de la oración (68,3 %), pues, en ocasiones, evita errores o confusión. Este último es un porcentaje elevado, sumado a un 33,3 % de los estudiantes que admitieron experimentar bloqueo o dificultades para expresar lo que desean. Estos datos incitaron a incrementar el número de actividades en la P2 relacionadas con la producción espontánea y otras soluciones para solventar los vacíos léxicos.

La utilidad de las colocaciones se vincula con la posibilidad de evitar malentendidos socioculturales, mencionada por 10 estudiantes (83,3 %), y lograr el éxito comunicativo. La segunda utilidad más valorada fue la mejora en la fluidez comunicativa en la entrevista, definida como «hablar y escribir más rápido», que coincide con la tesis postulada en el trabajo de Wood (2015). Esta fue señalada por 8 estudiantes (66,7 %). La fluidez adquirida se observa en las producciones orales de los estudiantes, que manifiestan una velocidad elocutiva adecuada y demuestran la automatización progresiva de las colocaciones incluidas en la propuesta. El factor de la precisión, reflejado en el descriptor «cometer menos errores lingüísticos» (50 %), se manifiesta en las múltiples variantes que se han obtenido en la actividad 2. Dicho factor, por tanto, refuerza el valor de un enfoque explícito

en el estudio de las colocaciones y la necesidad de dedicar un mayor número de actividades a ello.

En cuanto a la percepción de la puesta en práctica del enfoque basado en géneros, el 100 % de los encuestados coincide en su valor como estructuración progresiva para fomentar el aprendizaje. Este enfoque expone al estudiante a las etapas clave en la construcción de un género discursivo, desde la observación de modelos hasta la elaboración autónoma, permitiéndole identificar su organización funcional (Venegas, 2015). Asimismo, la propuesta fue considerada por 10 estudiantes (83,3 %) como una secuencia que proporciona una visión integral de los elementos necesarios para construir un género discursivo. La autonomía en la elaboración de la entrevista fue valorada por 7 de los 13 estudiantes (58,3 %), dado que se presentan múltiples modelos y se describen aspectos contextuales del género, como su finalidad, interlocutores, registro y convenciones textuales (Rodríguez Gonzalo, 2009). La progresión desde actividades colectivas hacia actividades individuales fomenta la reflexión conjunta y enriquece el aprendizaje, con el docente actuando como guía.

Por último, siete estudiantes (58,3 %) percibieron esta propuesta como distinta a la metodología tradicional. Según Rodríguez Gonzalo (2009), el tratamiento convencional y habitual de los géneros discursivos en manuales se limita a secciones complementarias, presuponiendo que los estudiantes pueden inferir aspectos clave de forma autónoma. Esto puede dificultar la identificación de patrones retóricos, pues se trabaja en gran medida fuera del aula y, a menudo, sin retroalimentación adecuada. El enfoque basado en géneros promueve un aprendizaje discursivo en el aula y centrado en todos los componentes del currículo.

Así pues, la P2 se diseñó teniendo en cuenta todos los aspectos que han manifestado carencias en los resultados del *postest* y del cuestionario. Esta conserva y amplifica los objetivos mencionados para la P1. Las estrategias léxico-discursivas mejoradas en la P2 se relacionan con la remodelación de las actividades de profundización del significado colocacional, el aumento del número de sesiones para realizar la propuesta, la ampliación de actividades de la fase comunicativa y la adición de una fase de reflexión discursiva y cultural. Por tanto, la P2 se divide en cuatro fases, que son la introducción, el análisis de los elementos de conocimiento, la comunicación y la reflexión cultural.

4.3. Análisis de los resultados del documento de discusión de los docentes expertos

Los docentes de EFE que participaron en el estudio declaran de manera unánime que realizan importantes labores de adaptación y creación de materiales, ya que estos son escasos y no se adecúan a las necesidades de sus grupos por cuestiones como el contenido o la concreción de los objetivos de los estudiantes. Por ello, su retroalimentación resulta de gran utilidad para asegurar la calidad y validez de los materiales, de forma que estos se adapten lo máximo posible al tipo de estudiantado que cursa español con fines específicos.

Un 47 % de ellos enseña en igual medida los géneros orales y los escritos. No obstante, el porcentaje restante prioriza uno de los dos modos. La oralidad predomina en el programa de un 29 % de los participantes frente a la priorización del modo escrito (24 % de los docentes), debido a que la producción oral es la carencia principal de los discentes («Mis alumnos escriben muy bien, así que tienen que trabajar el oral», docente-03). La oralidad, además, forma parte de la cotidianeidad y las metas de los profesionales («Enseño más géneros orales, especialmente porque mis estudiantes necesitan simulaciones que van

a aplicar en su vida», docente-17; «Más me enfoco en lo oral porque está más relacionado con sus necesidades, nivel y objetivos personales», docente-05). Este modo de comunicación requiere trabajo en clase y, en ocasiones, conlleva mayor dificultad («Enseñamos los dos. Preferimos oral en clase y escrito en casa», docente-11 o «Más orales, porque es la prioridad comunicativa, y también es más difícil. Además, es un modo espontáneo y reactivo, que incluye la pragmática y nivel, etc. Hay más elementos de presión», docente-08). La conclusión del docente-08 sobre la complejidad de la oralidad por cuestiones pragmáticas se encuentra en la línea de lo afirmado por Pastor Cesteros (2023). Sin embargo, a todos estos factores individuales didácticos, se unen factores externos, como el tipo de clase individual, que favorece la oralidad, o en grupo («Trabajo más géneros orales, por lo general, porque trabajo más con clases privadas individuales que con los grupos», docente-01).

El modo escrito, por el contrario, está condicionado, según los docentes, por las convenciones del ámbito de EFE («Podemos llegar a darle más importancia a lo escrito en EFE», docente-06), así como los intereses de cada institución y sus tradiciones de aprendizaje («Donde yo enseñaba español profesional, escribir era más importante que hablar. Por esta razón, se dedicaba mucho tiempo a la redacción de textos comerciales», docente-15) y el uso de un determinado manual («Sí, en general tendemos a utilizar más el género escrito que el oral, porque partimos de manuales que ofrecen muchas más actividades escritas que orales», docente-04).

En cuanto al tipo de enfoque, el 50 % de los docentes no emplea una metodología uniforme para explicar géneros, pues depende de «las necesidades, nivel y capacidades del aprendiente» (docente-02). Este enfoque personalizado, aunque resulta positivo para atender la diversidad de necesidades y estilos de aprendizaje en el aula, podría indicar la ausencia de una orientación pedagógica estandarizada que facilite una enseñanza más sistemática del género. Dos docentes admiten seguir el enfoque del manual que usan y dos de ellos emplean modelos para elaborar un análisis del género. El uso exclusivo del manual podría conllevar una dependencia de los materiales didácticos que limita la capacidad de contextualizar o profundizar en aspectos específicos del género. Sin embargo, el análisis del género (Swales, 1990) supone una aproximación más estructurada y analítica, que promueve la comprensión de las características discursivas y léxicas de la entrevista o cualquier otro género oral. Por último, tres de ellos emplean el género como vehículo de aprendizaje del vocabulario a partir de «una lista de colocaciones y frases prefabricadas» (docente-18).

En cuanto al bloque de la valoración de la propuesta y de las estrategias léxico-discursivas puestas en marcha, las consideraciones de los docentes expertos en cuanto al cumplimiento de los principios teóricos en la P2 son positivas. En concreto, cabe mencionar que los elementos del enfoque basado en géneros que la convierten en una propuesta para una producción exitosa son la definición en la exposición gradual de los componentes, alineados con las necesidades del género discursivo de la entrevista, y la estructuración y secuenciación de las fases, desde la guía con mayor acompañamiento del profesor hasta la producción autónoma. Por ejemplo, «Sí [cumple los principios teóricos], porque sigue una secuencia que parte desde la identificación del tema y contexto, y se involucra al estudiante para que participe activamente en el proceso de aprendizaje» (docente-06).

Por otro lado, los participantes consideran, en su totalidad, que se trata de una propuesta como posible y factible para un nivel B1, especialmente por la variedad y complejidad léxico-gramatical, la «seguridad y la autonomía» (docente-14). Tres respuestas apuntan a un nivel A2, pero no es la opción mayoritaria, y dos respuestas indican

que también «podrían aplicarse al nivel B2» (docente-08). En cuanto a la similitud con las actividades que proponen los docentes, sí existe una base común, aunque las características que condicionan la puesta en práctica de estas estrategias discursivas y léxicas se centran, sobre todo, en el tiempo y el tipo de clase («Sí, aunque por el tipo de clase no puedo tratar géneros de forma tan detallada, pero me gustaría poder hacerlo», docente-05), el gran interés gramatical («Utilizamos la misma estructura. Algo más focalizado en gramática», docente-10), la subordinación de la interacción al contenido («Si, aunque las actividades de interacción van a depender del nivel de los alumnos y del tema gramatical y léxico tratado», docente-16) y los materiales («No porque trabajamos para escuelas en las que usan materiales determinados y no te permiten usar otros materiales, pero podríamos llevar estas actividades a la clase», docente-01). Solo dos de los participantes consideran que «no del todo» (docente-09) son similares a sus propias propuestas.

Los criterios observados afectan a la factibilidad de las propuestas, posibilitando que todos los participantes coincidan en la posibilidad de llevar la propuesta al aula por ser «muy motivadora, dinámica, realista y reflexiva» (docente-15) y por el hecho de que «son útiles porque los materiales no abundan y cada profe debe crear los materiales» (docente-18). Los docentes señalan la posibilidad de realizar modificaciones según «el número de estudiantes y el contexto cultural» (docente-12), el análisis de necesidades y teniendo en cuenta que con «cambios tan rápidos actuales, habría que revisar y refrescar constantemente los materiales» (docente-05).

5. CONCLUSIONES

Las estrategias léxicas y discursivas para el aprendizaje del español en contextos empresariales son diversas pero combinables para la creación de secuencias didácticas efectivas. Estas, a su vez, se enfrentan a condicionantes externos en la docencia, como las limitaciones de duración de los cursos (Sánchez-López, Tano, Felices Lago y Lafford, 2025) y organizacionales, que imponen materiales, metodologías o enfoques específicos; y condicionantes internos, como el tipo de perfil de aprendiente, sus objetivos y sus preferencias de aprendizaje. Estos influyen en la elaboración de materiales adicionales al manual y al propio proceso de aprendizaje. Otro de los factores que se desprenden de las respuestas de los docentes es la necesidad de revisar y renovar periódicamente los géneros orales, su canal y su contenido para mantener su vigencia, especialmente con la llegada de la comunicación 4.0 (ofertas de trabajo, currículum, etc. en formato multimodal), caracterizada por su contenido relevante y personalizado. Todas ellas son estrategias de aprendizaje resaltadas positivamente en la propuesta según las respuestas de los docentes.

Pese a la brevedad de los cursos o la selección predeterminada de materiales, los discentes siguen precisando un aprendizaje explícito de las colocaciones, con frecuencia y utilidad en los contextos empresariales, así como el análisis de distintas formas colocaciones conjugadas, la secuenciación contextualizada en la producción oral y un análisis que atienda a la estructura, el componente cultural, el registro, etc. propio del género discursivo. De esta forma, tanto la perspectiva del docente como la del discente valoran la retroalimentación y la mejora de la fluidez y precisión como aspectos centrales para el éxito en el aprendizaje léxico-discursivo. Así pues, el enfoque basado en géneros supone una alternativa al trabajo atomizado de los componentes lingüísticos y es capaz de ofrecer actividades versátiles, atractivas y flexibles para la producción de géneros orales en EFE-CE.

Para contrastar las perspectivas del docente y del discente, se elabora la tabla 1, que representa la relación entre las estrategias extraídas del documento de discusión, el cuestionario para discentes y los resultados de la P1. Los docentes y discentes participantes coinciden en varios aspectos, como la estructuración progresiva, la contextualización y la necesidad de crear actividades que puedan ponerse en práctica en la vida diaria de los profesionales. Si bien las similitudes son numerosas, también existen ligeras diferencias en la relevancia de las estrategias. Mientras que los discentes precisan más cuestiones de práctica oral, como la menor planificación de la producción o la descripción de los recursos para hacer un buen uso de ellos, los intereses docentes tienden a valorar la cuestión metodológica y el tipo de actividades para la enseñanza del género y las colocaciones.

| Estrategias léxicas y discursivas para el desarrollo de la oralidad en el español en contextos empresariales | |
|--|--|
| Según las necesidades de los discentes | Según las necesidades de los docentes |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estructuración progresiva (Rose y Martin, 2012). • Potenciación de la autonomía y creatividad en la elaboración de un género discursivo (Cassany, 2004). • Mejora del componente cultural, la precisión y la fluidez comunicativa en actividades diversas (Gómez de Enterría <i>et al.</i>, 2008). • Contextualización genérica en la secuencia, en la que se manifieste la relación del género con otros similares para desarrollar la competencia discursiva plurilingüe (López-Ferrero y Atienza Cerezo, 2022). • Mayor andamiaje colectivo. • Menor planificación de la producción (Wood, 2015). • Significado y forma colocacionales, que implica el trabajo con actividades en las que las colocaciones deban conjugarse (Higuera, 2006). • Descripción de los recursos que se emplean, como el diccionario, en este caso. • Integración de los componentes en una fase reflexiva y cultural (Sabater, 2010). • Explicitación de criterios de evaluación (Acosta-Ortega y García Balsas, 2023). | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de actividades con colocaciones diversas para promover una comunicación más natural y precisa (Aguinaga Echeverría, 2021). • Selección léxica basada en las necesidades del género y las del propio estudiante (Venegas, 2015). • Estructuración y secuenciación gradual para garantizar un aprendizaje más efectivo (Hyland, 2007). • Empleo de simulaciones (situaciones reales) y práctica contextualizada, que permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en un entorno controlado (Rodríguez Gonzalo, 2009). • Inclusión de aspectos pragmático-discursivos relevantes (registro, cortesía y adecuación cultural empresarial) (Pastor Cesteros, 2023). • Diseño de actividades motivadoras que fomenten no solo la participación activa, sino también la reflexión sobre el uso adecuado de la lengua en contextos específicos (Martínez Martínez, 2025). |

Tabla 1. Estrategias léxico-discursivas para el trabajo con géneros orales en EFE-CE. Fuente: elaboración propia

Este estudio encuentra distintas limitaciones, especialmente relativas a la muestra de estudiantes, dado es que reducida y el estudio empírico se llevó a cabo en una sola sesión. Por tanto, como futuras pistas de investigación, se propone aumentar la muestra de estudiantes participantes en el estudio, con el fin de generalizar los datos en el aprendizaje

de español para fines económicos. Por otro lado, podría realizarse un estudio longitudinal que pueda medir la capacidad de retención del léxico a largo plazo en varias etapas de aprendizaje y cuya metodología pueda probarse y adaptarse a géneros discursivos de diverso nivel de competencia lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta-Ortega, L. y García Balsas, M. (2023). Establecer criterios para evaluar la interacción oral: desde la pedagogía de los géneros discursivos a la práctica en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 17(35). <https://doi.org/10.26378/rnlael1735549>
- Aguinaga Echeverría, S. (2021). El aprendizaje de colocaciones y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras: de la teoría a la práctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 15(31), 1-21. <https://doi.org/10.26378/rnlael1531449>
- Alonso Ramos, M. (2010 [2004]). *Diccionario de colocaciones del español*. <http://www.dicesp.com/paginas>
- Alonso, G., González, M. y Ortiz, S. (2019). *Emprendedores 1. Curso de español para profesionales*. SGEL.
- Bhatia, V. K. (1991). A genre-based approach to ESP materials. *Word Englisher*, 10(2), 153-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1991.tb00148.x>
- Bosque, I. (2004). *REDES, diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Ediciones SM.
- Briz, A., Albelda, M. y Fernández, M. J. (2017). *Saber hablar*. Instituto Cervantes.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press.
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Gredos.
- Cassany, D. (2004). La lectura y la escritura de géneros profesionales de EpFE. *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, pp. 40-64. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- Davies, M. (2016). *Corpus of News on the Web (NOW)*. Corpus del español. <https://www.english-corpora.org/now/>
- De Prada, M. y Bovet Pla, M. (2022). *Entorno laboral*. Edelsa.
- Díaz, E., Narvajas, E. y Suárez, M. (2023). *Meta profesional (edición internacional). Español para fines profesionales*. Ernst Klett Sprachen.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in Linguistics*. OUP.
- Gil de Montes-Garín, L. y Vangehuchten, L. (2024). Entrevista de trabajo: objetivo conseguido. Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el español para los negocios y la economía. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 42, 51-60.
- Gómez de Enterría Sánchez, J., Martín de Nicolás Moreno, M^a. Del M. y Ruiz Martínez, A. M. (2008). *La comunicación oral en la empresa*. Arco/Libros.
- Gómez Molina, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 491-510). SGEL.
- Higueras, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Arco/Libros.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 3, 148-164. <https://acortar.link/OW0Xfn>
- Long, M. H. (2004). Español para fines específicos: ¿textos o tareas? *Actas del II Congreso de Español para fines específicos* (pp. 15-39). Centro Virtual Cervantes.

- López Ferrero, C., y Atienza Cerezo, E. (2022). Cartografiar los géneros discursivos: rutas para evaluar la competencia discursiva plurilingüe. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 17, pp. 71-83.
- Martínez Martínez, I. (2025). Enseñanza de español para fines específicos basada en géneros discursivos y en análisis de corpus. En Lafford, B. A., Ferreira Cabrera, A. y Arnó Macià, E. (eds.). *Español para Fines Específicos (EFE) / The Routledge Handbook of Spanish for Specific Purposes (SSP)*. Routledge.
- Meier, O. (2016). *Management interculturel : stratégie, organisation, performance*. DUNOD.
- Mora, J. C., Prieto, P., Mora, I. y Valls, I. (2021). *Oralitat. Eines i recursos educatius per aprendre a parlar en públic*. <https://oralitat.upf.edu/>
- Muñoz-Basols, J. y Pérez Sinusía, Y. (2022). *Técnicas de escritura en español y géneros textuales. Developing Writing Skills in Spanish*. Routledge.
- Nickerson, C. (1999). The usefulness of genre theory in the investigation of organisational communication across cultures. *Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication: Document Design*, 1(3), 203-215.
- Pastor Cesteros, S. (2023). *Español académico como LE/L2: destrezas, competencias y movilidad universitaria*. Routledge.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de primaria y secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 52, 97-107.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School*. Equinox.
- Rufat, A. (2018). Enseñanza-aprendizaje del componente léxico-semántico. En M.^a Martínez-Atienza y A. Zamorano Aguilar (eds.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. Vol. II* (pp. 73-108). EnClave-ELE.
- Ruiz del Árbol, D., Navas, C., Navío, B., Salamanca, P. y Linares, J. (2024). *Apply yourself*. <https://apply-yourself.eu/>
- Sabater, M. L. (2010). Nuevas líneas de investigación para la elaboración de diseños curriculares y materiales didácticos de español para los negocios. En A. Vera Luján y I. Martínez Martínez (eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 147-158). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE: Fundación Comillas.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- van Nus, M. (1999). Business genres and their corporate context. *Journal of Research and Problem Solving in Organizational Communication: Document Design*, 1(3), 187-197.
- Venegas, R. (2015). *Escribir desde la pedagogía del género: guías para escribir el Trabajo Final de Grado en Licenciatura*. Ediciones universitarias Valparaíso.
- Wood, D. (2015). *Perspectives on formulaic language in acquisition*. Continuum.

ANEXO I

ANEXO IA

Pretest

Rodea los errores en las colocaciones (grupos de palabras, por ejemplo: «cumplir los requisitos» es preferible a «tener los requisitos») y escribe una solución para cada uno. Posteriormente, debatiremos en qué consisten.

- Jefe —Buenos días, Juan. Encantado. Yo soy Antonio. Siéntese.
Empleado —Buenos días. Igualmente, muchas gracias.
Jefe —Como sabe, necesitamos un analista de ventas en el grupo Inditex. ¿Qué cualidades lo convierten en el mejor candidato para hacer este puesto de trabajo?
Empleado —Soy una persona trabajadora, pues he tomado prácticas en diferentes empresas. He ganado certificados diferentes en economía y relaciones internacionales.
Jefe —Muy bien, así lo veo en el currículum que nos ha enviado. ¿Qué objetivos alcanzará en el departamento?
Empleado —Hago experiencia en el sector y podría resolver el problema en los programas informáticos como Excel.
Jefe —Creo que esto es una buena idea. Podemos realizar muchos proyectos en común.
Empleado —Me parece buena idea. Además, me gustaría, si es posible, conciliar mi vida familiar y laboral.
Jefe —Este es uno de los principios de la empresa.
—Hemos terminado esta entrevista. Buscaremos una decisión y, si está seleccionado, le llamaremos para hacer una cita, debatir sobre el salario que percibirás y firmar el contrato.
Empleado —De acuerdo, muchas gracias. Ha sido un placer. Muchas gracias a usted.
Jefe —¡Adiós!
Empleado —¡Hasta pronto!

ANEXO Ib
Posttest

JUEGO DE ROL. Con un/a compañero/a, realiza un diálogo de entrevista de trabajo. Elige un anuncio (texto 1 o 2) en el que una persona sea el entrevistado y otro el entrevistador. Incluye en la conversación cinco grupos fijos de palabras que has aprendido.

Texto 1



¡ÚNETE A NUESTRO EQUIPO!

ESTAMOS BUSCANDO
ASESOR DE VENTAS

REQUISITOS:

- Titulación Superior Relaciones Laborales, Económicas/Empresariales.
- Nivel alto de Inglés.

OBJETIVOS:

- Elaboración de presupuestos
- Redacción de informes

OFRECEMOS:

- Salario competitivo.
- Prestaciones y Seguridad Social.
- Ambiente laboral saludable.
- Desarrollo profesional.

 Envía tu CV: atencioncliente.electricidad@cepsa.com

Texto 2



BUSCAMOS A ECONOMISTAS

En Adecco Selección Huesca, necesitamos un/a candidato/a con Máster en Finanzas y Banca, y con experiencia superior a 5 años.

- Objetivo: asesorar a grandes empresas.
- Contratación directa.
- Contrato indefinido.
- Formación y acompañamiento por parte del CEO.

Envía tu CV a
adecco@gmail.es

ANEXO Ic
Rúbrica de evaluación del posttest

| Entrevista para obtener un puesto de trabajo | |
|--|---|
| Criterio | Indicadores de logro |
| | El participante en la negociación... |
| DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL | |
| 1. En la entrevista se responde y se pregunta de forma sólida y crítica. | 1. Explica con claridad su interés en el puesto. 2. Justifica su candidatura y expresa una variedad de opiniones e ideas que enriquecen la pregunta. 3. Es capaz de convencer al entrevistador. 4. Aporta ejemplos en sus respuestas y estas son suficientemente extensas. |

| | |
|---|---|
| | <p>I. Las preguntas son adecuadas al objetivo de la entrevista. II. Las preguntas se elaboran en orden y son apropiadas para el candidato. III. Elabora preguntas aptas para el entrevistado. IV. Aporta preguntas y contribuye si el candidato no las comprende.</p> |
| 2. La entrevista persigue obtener el puesto de trabajo. | 5 y V. Busca un acuerdo final (flexibiliza y acerca posturas para llegar a un fin común). |
| DIMENSIÓN PRAGMÁTICA | |
| 3. La participación es fluida, espontánea y desigual entre entrevistador y entrevistado. | <p>1. Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para formular la respuesta. 2. Añade nueva información y se vincula con la anterior. 3. Toma el turno de palabra de forma cortés. 4. Responde y hace referencia a lo mencionado anteriormente o a hechos ya conocidos en la oferta de empleo. 5. Acompaña el discurso con expresiones faciales, gestos y posturas corporales adecuados y dinámicos. 6. Se dirige a su compañero participante en la entrevista, no al profesor. No lee o lo hace manteniendo el contacto visual con los participantes.</p> <p>I. Utiliza el turno de palabra el tiempo necesario para formular la pregunta. II. Añade nueva información y se vincula con la anterior. III. Toma el turno de palabra de forma cortés. IV. Muestra interés por lo mencionado anteriormente y pregunta sobre hechos ya conocidos en la oferta de empleo. V. Acompaña el discurso con expresiones faciales, gestos y posturas corporales adecuados y dinámicos. VI. Se dirige a su compañero participante en la entrevista, no al profesor. No lee o lo hace manteniendo el contacto visual con los participantes.</p> |
| 4. Se cumple con el rol comunicativo de cada interlocutor (el entrevistado persuade, el entrevistador obtiene información relevante). | <p>1. Proyecta su imagen en la empresa. 2. Cuestiona las condiciones y la factibilidad de su cumplimiento, negocia y establece condiciones de necesario cumplimiento de forma atenuada. 3. Da información mostrando distintos grados de su veracidad.</p> <p>I. Contribuye a que el entrevistado se proyecte en la empresa. II. Cuestiona lo anunciado por el entrevistado y la factibilidad de su cumplimiento, negocia y establece condiciones de necesario cumplimiento de forma atenuada. III. Da información mostrando distintos grados de su veracidad.</p> |
| DIMENSIÓN LINGÜÍSTICO-TEXTUAL | |
| 5. Se sigue la estructura típica de la entrevista en el respectivo contexto. | <p>1. En la secuencia de inicio, se introduce el objetivo de la entrevista y la identidad del entrevistador-entrevistado. Se emplean las colocaciones necesarias para cada secuencia.</p> <p>2. En el desarrollo de la entrevista, se dialoga sobre los temas pertinentes para cada oferta de trabajo. Se gestionan/se media entre los posibles conflictos/tensiones con expresiones de atenuación.</p> <p>3. En la secuencia de cierre se resumen los acuerdos alcanzados y plantea un plan de acción.</p> |
| 6. Se utilizan los recursos gramaticales, | 1. Utiliza tiempos verbales adecuados. Pronuncia de forma inteligible. |

| | |
|---|---|
| discursivos y de pronunciación adecuados al nivel. | |
| 7. Se utilizan los recursos léxicos adecuados al nivel. | <p>1. Usa un campo léxico y semántico específico (cualidades físicas y de personalidad, documentos profesionales, experiencia laboral, condiciones de trabajo, etc.).</p> <p>2. Se utilizan las bases léxicas apropiadas al fin comunicativo.</p> <p>3. Se utiliza el colocativo apropiado al fin comunicativo.</p> <p>4. La pareja ha incluido un total de cinco colocaciones, lo que demuestra variedad en el aprendizaje.</p> <p>I. Usa un campo léxico y semántico específico (cualidades físicas y de personalidad, documentos profesionales, experiencia laboral, condiciones de trabajo, etc.).</p> <p>II. Se utilizan las bases léxicas apropiadas al fin comunicativo.</p> <p>III. Se utiliza el colocativo apropiado al fin comunicativo.</p> <p>IV. La pareja ha incluido un total de cinco colocaciones, lo que demuestra variedad en el aprendizaje.</p> |

Tabla 2. Rúbrica para la evaluación del *postest*. Fuente: adaptado de Acosta-Ortega y García Balsas (2023)

ANEXO II

Cuestionario para discentes

Cuestionario

LAS COLOCACIONES EN LA ENTREVISTA DE TRABAJO

Contesta, de forma honesta, las siguientes preguntas. Puedes seleccionar todas las opciones que te parezcan adecuadas.

Pregunta 1. Cuando no sé una palabra...

- i. Siento bloqueo y, a veces, no consigo expresar lo que quiero.
- ii. Omito la oración.
- iii. Utilizo la lengua materna o traduzco literalmente desde una lengua que conozco.
- iv. Intento buscar en documentos similares, diccionarios o traductores automáticos.
- v. Pregunto a un nativo.
- vi. Busco una palabra más general o un sinónimo.

Pregunta 1. ¿Cómo contribuyen los grupos de palabras [colocaciones] a elaborar un tipo de texto?

- i. No me ayudan.

- ii. Me ayudan porque no cometo malentendidos culturales en el texto.
- iii. Me ayudan porque puedo hablar y escribir más rápido el texto.
- iv. Me ayudan porque cometo menos errores lingüísticos en el texto.
- v. Me ayudan porque soluciono problemas de vocabulario y me centro en otros, como la estructura del texto.

Pregunta 3. ¿Cómo valoras la forma de explicar la entrevista?

- i. Me parece adecuada la forma en la que se explica la estructura junto a otros elementos, como el léxico.
- ii. Me gusta esta forma de explicar las estructuras de los textos paso a paso.
- iii. Es diferente a la forma en la que suelen explicarse los tipos de texto en las clases de español.
- iv. Incluye todos los elementos que necesito para crear un texto de forma autónoma.

ANEXO III

Hoja de discusión para docentes

Actividad I: DISCUSIÓN EN GRUPOS

A continuación, debatiremos sobre las siguientes preguntas en grupos.

- ¿Enseñas más o menos géneros escritos que orales? ¿Cuáles son los motivos (manual, análisis de necesidades, obligaciones certificativas, etc.)?

- ¿Cómo los enseñas? ¿Sigues una metodología uniforme para explicar todos los géneros?

Actividad II: DISCUSIÓN EN GRUPOS

A continuación, debatiremos sobre las siguientes preguntas en grupos.

- ¿Os parece que estas actividades cumplen con los principios teóricos expuestos?

- ¿Os parecen adecuadas al nivel B1 con relación al enfoque por géneros y al enfoque léxico por colocaciones?

- ¿Son factibles en la elaboración y puesta en marcha de clases habituales de EFE?

- ¿Son estas actividades similares a las que proponéis en el aula? ¿Cuáles son diferentes?