

Leer cine en EFE. Español para Fines Específicos

Yannick Iglesias

53

Palabras claves: cine – EFE (español para fines específicos) – economía – didactizar – perspectiva orientada a la acción

Resumen

En esta ponencia, mi objetivo es explicar cómo se puede integrar la lectura del cine en clase de español para fines específicos. Para ello, es necesario seleccionar y luego didactizar secuencias filmicas y contextualizarlas en un plan curricular determinado. En la perspectiva orientada a la acción (el enfoque por tareas), el análisis de secuencias fílmicas puede servir en distintas fases de la tarea: para iniciarla y plantear una problemática, para ilustrar una temática o incluso para evaluar una tarea.

Me centraré en ejemplos que corresponden a una clase de Máster 1 de la Facultad de Economía de Montpellier. En Máster 1, todos los temas tratados giran en torno a la economía en relación con las asignaturas “dominantes” de la formación académica. Daré varios ejemplos de didactización de secuencias fílmicas (*Luna de Avellaneda* de Juan José Campanella, *La zona* de Rodrigo Plá, *También la lluvia* de Icíar Bollaín) explicando para cada uno de ellos el objetivo y la manera de proceder (aunque en 15 minutos tal vez deba limitarme a uno solo). Los contenidos académicos en Económicas son muy teóricos, por lo menos en Francia, por consiguiente la lectura del cine español o latinoamericano supone para los estudiantes sumergirse en un espacio de ficción pero siempre contextualizado, y el cine puede entonces convertirse en una pasarela entre la teoría y la práctica; la teoría se humaniza.

1. Contexto de enseñanza-aprendizaje: el español para fines específicos

Ante todo, debo precisar en qué contexto se inscriben los ejemplos que voy a presentar. Soy profesora titular de español en la Facultad de Economía de la Universidad de Montpellier 1 (Francia). Los estudiantes de esta Facultad deben elegir un idioma extranjero (alemán, español o inglés) durante los cinco años de la carrera (Licencia 1, 2, 3 y Máster 1 y 2). Lógicamente, el volumen horario (entre 15 y 20 horas por semestre) y los créditos (2 o 3 ECTS) son marginales comparados con las asignaturas principales de Economía pero su programación durante los 4 o 5 años de la carrera permite elaborar un plan curricular coherente¹.

Por lo general, los estudiantes que eligen español en 1º (Licencia 1) han hecho 5 años de español en la enseñanza secundaria y tienen un nivel que corresponde teóricamente al nivel B1 del Marco común europeo de referencia de las lenguas (MCERL), aunque en la práctica se observa una gran heterogeneidad.

La enseñanza-aprendizaje de las lenguas corresponde a lo que se denomina en francés el sector LANSAD (*langues pour spécialistes d'autres disciplines*, es decir *lenguas para especialistas de otras disciplinas*), cuando en España hablamos de lenguas para fines específicos. El EFE (español para fines específicos) se caracteriza sobre todo por su orientación profesional². Los estudiantes no se van a convertir en especialistas o profesionales de la lengua, el objetivo es facilitar su incorporación al mundo laboral (realizar prácticas profesionales o trabajar en un país hispanohablante, colaborar puntualmente o trabajar con hispanohablantes o en empresas españolas o latinoamericanas). Para alcanzar este objetivo, se debe aplicar una metodología adaptada al contexto específico de la institución y programar una evolución coherente para que la lengua se convierta al final en una herramienta de inserción profesional.

2. Evolución de la Didáctica de las Lenguas-Culturas (DCL)

54

Si analizamos la evolución de las configuraciones didácticas desde la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas MCERL en 2001, hemos pasado del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción (Puren: 2008 y 2011). En el marco de la perspectiva orientada a la acción,

la nueva tarea de referencia [...] tendría que ser el proyecto pedagógico – el que se realiza en el marco de la llamada “pedagogía del proyecto”. Este tipo de pedagogía, en efecto, es el que aplica de manera más rigurosa la homología fin-medio al objetivo de formación de un actor social, ya que considera al alumno como un verdadero actor social en el seno de la clase considerada como una verdadera micro-sociedad (Puren : 2011, p.9).

Esa formación de un actor social adquiere particular relevancia en el caso del EFE puesto que está en adecuación con la orientación hacia el mundo laboral y la profesionalización. En el plano curricular que elaboré para los estudiantes de español de la Facultad de Economía, he programado una formación a la competencia informacional aplicando la “pedagogía del proyecto”³. Esta formación es progresiva y se realiza durante los cinco años de la carrera, siendo el objetivo principal la formación de un “actor social”.

A continuación (tabla nº1), propongo una síntesis de la programación de la formación a la competencia informacional dando algunos ejemplos para cada nivel. Los ejemplos que expongo en esta comunicación corresponden al nivel 3 de la formación (Máster 1) y son proyectos en los que se integran didactizaciones de varias secuencias de películas.

¹ Publiqué varios artículos sobre este tema, véase la bibliografía.

² Soy socia fundadora del GERES (Groupe d'étude et de recherche en espagnol de spécialité, <http://www.geres.sup.fr/>) y fui presidenta de la asociación desde su creación oficial en 2006 hasta 2011. El GERES se caracteriza por su orientación profesional.

³ Véase Iglesias-Philippot, 2012.

Niveles	Ciclo de adquisición de la gestión de la información	Ejemplos
Nivel 1 : L1 (Licencia 1)	Realización de un proyecto guiado (macro-tarea) Gestión individual del proyecto Etapas 1 a 11 de la tabla nº2 (ver anexo 1) Larga duración (10 semanas) Nivel elevado de conducción (didactización)	Creación de una empresa en España
Nivel 2 : L2 (Licencia 2)	Realización de una tarea por sesión (cada tarea puede ser tratada independientemente pero los temas seleccionados incitan a relacionarlos entre si) Fase nº1 (etapas 1 a 4 de la tabla nº2 del anexo 1 privilegiadas) y luego fase nº2 (etapas 1 a 11) Gestión individual y colectiva de la tarea Corta duración(1 semana) Nivel de conducción (didactización) relativamente elevado	La PAC Los transgénicos Los biocarburantes El comercio equitativo Etc.
Nivel 3 : L3 y M1 (Licencia 1 y Máster 1)	L3 : Realización de un proyecto o macro-tarea (complejidad creciente de la búsqueda de la información). Importancia de las etapas 10 a 11 de la tabla nº2 (anexo 1). Gestión individual y colectiva. Larga duración (macro-tarea realizada en varias sesiones a lo largo del semestre). Reducción de la conducción. M1 : Realización de una macro-tarea (complejidad creciente de la búsqueda de la información) Importancia capital de las etapas 10 a 11 de la tabla nº2 (anexo 1) Gestión individual y colectiva Larga duración (realización en varias sesiones repartidas en los dos semestres) Reducción de la conducción.	Evolución de Latinoamérica desde 1980 hasta la actualidad Los procesos de integración en Latinoamérica Retrato de una personalidad política latinoamericana Causas y consecuencias de la crisis económica argentina del 2001 Análisis de una película argentina y búsqueda de las referencias indirectas a la crisis Privatizaciones y nacionalizaciones.
Nivel 4 : M2PRO (Máster 2 Profesional)	Realización de un proyecto (macro-tarea). Dominio de la gestión de la información (ciclo completo de 1 a 11). Gestión principalmente colectiva. Larga duración (un semestre). Reducción máxima de la conducción.	Estudio sobre la rentabilidad de las inversiones en las energías renovables.

Tabla 1: Programación de la competencia informacional.

3. Leer cine en español para fines específicos (EFE): *Luna de Avellaneda* de J. J. Campanella

3.1 Leer cine en EFE para la evaluación

Este proyecto de Máster 1 se realiza durante varias semanas⁴. El tema elegido, la crisis económica argentina de 2001-2002, corresponde a la temática general sobre la Moneda, tema tratado en Macroeconomía. En un primer tiempo, los estudiantes buscan informaciones sobre la crisis para tratar de comprender lo que pasó y analizar las causas y las consecuencias de la crisis (¿crisis macroeconómica, crisis del sistema bancario, papel del FMI, etc.?). Son los estudiantes quienes buscan, seleccionan y presentan las informaciones y se procede luego a un trabajo colectivo de síntesis y de recopilación de datos, tratando de distinguir cuáles son las principales teorías sobre esta crisis.

En esta primera fase del trabajo, se enfoca la crisis sobre todo desde un punto de vista teórico pero aplicado a un caso concreto, el de Argentina (se asemeja al llamado estudio de caso)⁵. En la segunda fase, se trata de evaluar los conocimientos adquiridos en la etapa previa de preparación, y para ello les propongo varias secuencias de *Luna de Avellaneda* en las que deben apuntar todas las alusiones directas o indirectas a la crisis. Se puede ver esta película sin conocer nada o casi nada de Argentina, pero sólo los argentinos o las personas que saben lo que pasó exactamente podrán identificar estas referencias indirectas a la crisis. Aunque se trata de una comedia, los personajes están inmersos en un contexto socioeconómico difícil y todos padecen las consecuencias de la pasada crisis (la película está ambientada en los años 2003-2004). Todo parece derrumbarse y cabe destacar la situación del protagonista (Román), interpretado por Ricardo Darín. Todo su entorno se tambalea: el club social y deportivo que le vio nacer en 1959 amenaza con venirse abajo, su matrimonio también, su situación laboral es delicada, etc. Podría citar las múltiples referencias encontradas en la película (de hecho los estudiantes tienen que apuntarlas todas) pero me limitaré a una sola que me parece muy significativa (abrir el siguiente enlace): <http://www.youtube.com/watch?v=mcPqeAdeXik>

56

Esta secuencia llena de humor no plantea ningún problema de comprensión, incluso para estudiantes de nivel B2-C1. En un intento para volver a conquistar a su mujer⁶, Román decide cuidarse más y para ello se le ocurre comprar un perfume. No obstante, sus actuales recursos ya no le permiten comprar uno de marca, como antes de la crisis y tiene que conformarse con la “fragancia nacional” y así “colaborar” con la economía nacional. Todos comprenden que en época de crisis – y aún más ahora con lo que está pasando en Europa – el poder adquisitivo de la mayoría de la gente se ve afectado y que tiene que prescindir de muchas cosas, especialmente de los productos de lujo.

Pero como los estudiantes han estudiado el caso argentino, suelen ir más allá de esta primera lectura. La primera reacción de Román es comprar la marca que compraba antes de la crisis, una marca conocida de importación porque antes, con la paridad peso-dólar, resultaba tan barato⁷ comprar productos locales como de importación. Después del *corralito* y de la devaluación (el valor del peso argentino se dividió por cuatro), todos los productos de importación se dispararon. Existe entonces otro nivel de lectura para los argentinos y las personas que han estudiado esa época de crisis. Concretamente los estudiantes se dan cuenta que el trabajo previo realizado les permite tener una mejor comprensión de la secuencia. Además, llegan a interpretar el lenguaje cinematográfico señalando como la cámara acompaña visualmente esta caída del poder adquisitivo con un movimiento descendiente, desde las estanterías superiores de la tienda hasta la acera. Primero la cámara enfoca los anaqueles de arriba, dentro de la tienda (droguería y perfumería), donde se encuentra el perfume de importación, luego las estanterías inferiores (¿debajo de los productos de limpieza para los servi-

⁴ Iglesias-Philippot: 2011 y 2012.

⁵ Es cierto que hoy en día, con la crisis económica que azota a la Unión Europea, los europeos comprenden mejor la crisis argentina del 2001-2002.

⁶ La fragancia en cuestión suscitará a la largo de la película varias reacciones divertidísimas («olor a desinfectante», «el perfume de anchoas», «huele a pis de gato», «a hinojo», etc.). Sólo su hija le dirá que huele bien.

⁷ O incluso a veces más, lo que contribuyó en gran parte a hundir la economía nacional. Como ejemplo, cabe recordar que Argentina llegó incluso en esos años a importar leche y carne.

cios están las fragancias nacionales y las líneas de imitación!), a continuación se detiene en la acera, donde se encuentran las “fragancias artesanales del país” y acaba finalmente a ras del suelo, lo que vendría a significar que todo se vino abajo y que la economía del país tocó fondo.

Este ejemplo ilustra cómo se pueden didactizar secuencias fílmicas en EFE e integrarlas en un proyecto pedagógico, en este caso para evaluar el trabajo previo de preparación del tema sobre la crisis económica argentina. Además, el registro de la comedia permite enfocar la crisis con un tono más leve que contrarresta de algún modo las secuencias analizadas en la primera etapa del estudio, como por ejemplo las de *Memoria del saqueo* de Fernando Pino Solanas (2004)⁸. No se trata de edulcorar ni de desdramatizar el impacto de la crisis sino de diversificar los soportes didácticos. Precisamente, saber identificar el registro del documento utilizado hace parte de los objetivos de la formación (la competencia informacional⁹).

3.2 Leer cine en EFE para iniciar un debate

Se puede también leer cine para luego iniciar una reflexión y organizar un debate. Citaré otro ejemplo basado en *Luna de Avellaneda*. La temática principal de la película gira en torno al club social y deportivo, fundado por Don Aquiles (interpretado por José Luis López Vázquez). El club se creó setenta años atrás y conoció un periodo de esplendor cuando estaba rodeado de fábricas, llegando a tener más de 8000 socios. Para ilustrar esa época fastiva, véase por ejemplo los primeros minutos de la película, ambientada a finales de los 50, concretamente en 1959, fecha de nacimiento del protagonista: el ambiente festivo y colorido contrasta con la decadencia patente del club de los años posteriores a la crisis, donde predominan tonalidades grises y tristes.

Ahora el club está endeudado, hay goteras por todas partes, casi no quedan socios y muchos de ellos ya no tienen las cuotas al día. Para hacer frente a esta situación, uno de los socios, que es también concejal del ayuntamiento, dice que la solución es aceptar la propuesta que les hacen, es decir vender el club para hacer un casino, lo que supondría además la creación de 200 puestos de trabajo para los socios. Enseguida se arma un revuelo entre partidarios y detractores de la venta del club y este enfrentamiento pone en evidencia la vieja rivalidad entre Román y Alejandro (el concejal). Por fin, después del fallecimiento del presidente-fundador del club, que se oponía rotundamente a la venta, se convoca una asamblea general para votar a favor o en contra de la venta del club. Esta asamblea da lugar a una de las secuencias más intensas de la película que se puede ver en el siguiente enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=cRT3l7bUJJPY&feature=related>

Al final de esta secuencia¹⁰, pido a los estudiantes que apunten los argumentos de unos y otros, a favor o en contra de la venta del club (trabajo colectivo). Una vez finalizada esta etapa, se procede en el aula a la votación y se inicia un debate sobre la oportunidad o no de la venta y por último comparamos el resultado de la votación con el de la película. Con respecto a la votación de los estudiantes, observé como el resultado ha ido evolucionando con los años (2005-2012): al principio, ganaban con mayoría absoluta los partidarios de la venta, en adecuación con el voto de la película, pero poco a poco se fue llegando a un empate hasta acabar con el resultado opuesto, o sea una mayoría absoluta en contra de la venta (2012). No sé cómo se debe interpretar esta evolución, y

⁸ En este excelente reportaje el autor denuncia las políticas llevadas a cabo en los años anteriores a la crisis.

⁹ Iglesias-Philippot, 2012.

¹⁰ A continuación doy la transcripción del final de esta secuencia tal como se encuentra en el siguiente enlace: http://www.facebook.com/note.php?note_id=109398239146 "Tienes razón, tiene razón, tiene razón, tiene razón, no puedo decir nada porque tiene razón. Déjame aclararte una sola cosa nada más, acá, Dalma, es un poco más que una gran estrella, acá es feliz (dirígete a la asamblea) ellos ya lo saben, ya lo saben pero qué valor puede tener eso desde la razón, qué valor puede tener conocer a un tipo como don Aquiles o ser amigo de Emilio, seguro que no tanto como el laburo que vos proponés, tenés razón... ah, una cosita más, yo no sé ustedes, pero yo no tengo que recuperar mi dignidad, porque todavía no la perdí, estuve a esto, lo reconozco, pero todavía no la perdí; porque cuando allá fuera compré la idea del laburito que después perdí, eh, o la licuadora que se me quemó o la casetera que me terminó aburriendo como un pelotudo, acá dentro yo seguía siendo el mismo tipo, y me sentía el mejor amigo, el más admirado, el más querido, igual que Dalma y que todos nosotros, y eso, algún valor debe tener, ¿no?, porque yo aprendí muchas cosas, últimamente, a la fuerza, lo reconozco; aprendí que puedo vivir sin cable, sin video, sin ir al cine, sin prepaga, sin seguridad, sin ropa nueva, sin luz, sin gas, sin perfumes, pero no puedo vivir sin la admiración de mi mujer y de mi hijo, mis hijos. Yo no puedo, no puedo."

si se debe o no relacionarla con el contexto actual de crisis, pero los estudiantes van anteponiendo al pragmatismo de los partidarios de la venta (creación de empleo, supresión de la deuda) otros valores más sociales (el club como lugar de encuentro, la amistad, etc.).

A través de este ejemplo, vemos otra lectura posible del cine: aquí no se trata de una evaluación sino de un punto de arranque para una reflexión y un debate. No olvidemos que son estudiantes de Economía y no de Letras, por eso resulta tan interesante el debate, porque los estudiantes parten de lo que han estudiado, lo cuestionan y hasta se implican como si se identificaran con los personajes de la ficción.

Hablaba en mi presentación del cine como pasarela entre la teoría y la práctica, y esto se verifica en este ejemplo porque una cosa es analizar las crisis económicas aplicando teorías económicas y otra es enfocarla desde el punto de vista de una situación social concreta, en la que se ven y observan personas de carne y hueso y con las que nos podemos identificar, más aún en los tiempos que corren. No pretendo nada con ello sino únicamente darles la oportunidad de estudiar los temas desde diferentes perspectivas e incitarles a que utilicen y citen lo que van aprendiendo en Economía. La asignatura de EFE se convierte así en un espacio privilegiado de intercambios y de reflexión (analizar, argumentar, cuestionar), y el cine se integra perfectamente en estas secuencias pedagógicas.

4. Otros ejemplos

Mencionaré otros ejemplos de lectura de cine pero sin desarrollarlos. Todos corresponden al nivel de Máster 1.

58 Aparte del tema de la Moneda antes citado, estudiamos el de las privatizaciones y nacionalizaciones. En una primera fase más teórica, los estudiantes explican en qué consisten las nacionalizaciones y las privatizaciones (definiciones, reseñas históricas, objetivos, ventajas e inconvenientes, etc.) y a continuación deben presentar casos concretos analizando para cada uno de ellos las causas y las consecuencias.

Posteriormente, se puede proceder al análisis de varias secuencias de películas, como en el caso de la crisis argentina. He seleccionado dos que se integran muy bien en este proyecto pedagógico, *También la lluvia* de Icíar Bollaín (2010) y *La zona* de Rodrigo Plá (2007). Ambas están ambientadas en Latinoamérica y tengo que precisar que en 3º (Licencia 3) todo el temario en español gira en torno a Latinoamérica (economía, geopolítica, procesos de integración, etc.), de tal modo que se puede incluso considerar estas actividades como una evaluación de los contenidos del año anterior.

Se puede utilizar la película de Icíar Bollaín para estudiar el caso de la guerra del agua en Bolivia, para comprender lo que está en juego y compararlo con otras fuentes, siempre tratando de multiplicar y diversificar los puntos de vista. Los estudiantes saben que se respetan todas las opiniones siempre y cuando estén argumentadas, y esto es muy importante a la hora de crear un clima de confianza para que lleguen a expresarse sin miedo.

A partir de esa película, se puede abrir el debate para saber si conviene o no privatizar todos los sectores de actividad (energía, educación, sanidad, etc.) analizando lo que está ocurriendo en diferentes partes del mundo.

Resulta también interesante introducir el tema de la privatización del espacio público, y para ello se puede analizar el inicio de la película de Rodrigo Plá. En esta película dramática la respuesta a la violencia es “la auto segregación socio espacial”¹¹, representada aquí por la “zona”, urbanización cerrada de la clase media y alta mexicana. Dentro de la zona, la distinción privado-público desaparece y son los residentes quienes imponen su ley. Se pueden multiplicar los ejemplos de privatizaciones del espacio público porque se han multiplicado en todo el continente americano (“gated communities” en Estados Unidos, “condominios cerrados” en México o Colombia, “barrios privados” en Argentina e incluso “pueblos” y “ciudades” como por ejemplo Nordelta).

¹¹ Giglia, A., 2002.

El impacto emocional de “La zona” es muy fuerte y personalmente sólo utilizo la primera media hora de la película. De todos modos, todas las películas mencionadas están en la biblioteca universitaria y los estudiantes las pueden sacar, bien para volver a ver las secuencias analizadas en clase o bien para ver la integralidad de la película.

5. Conclusión

Mi propósito ha sido mostrar cómo se puede integrar el cine en el contexto de la enseñanza-aprendizaje del EFE. No se trata sólo de ver y comentar una película ni tampoco de proceder a un análisis pormenorizado del lenguaje fílmico sino de integrar una o varias secuencias dentro de un proyecto pedagógico determinado.

La didactización de secuencias fílmicas ofrece en EFE múltiples aplicaciones, como la evaluación de contenidos (véase el ejemplo de la secuencia de la compra del perfume), el planteamiento de una problemática acerca de una temática concreta (la venta del club, las privatizaciones, etc.) o incluso para ilustrar estas problemáticas (privatización del espacio público). Todos los ejemplos están cuidadosamente seleccionados y constituyen estudios de casos o aplicaciones prácticas de lo que estudian en la carrera.

Mediante la ficción, en este caso a través del cine, se pueden cuestionar la realidad e incluso los contenidos teóricos de la carrera de Economía. Por eso, hablaba del cine como pasarela entre la teoría y la práctica porque humaniza la realidad, a veces abstracta, y concientiza a los estudiantes.

6. Anexo 1

59

1. *Prendre conscience de l'existence d'un besoin ou problème dont la solution nécessite de l'information.*
2. *Savoir identifier et définir avec précision l'information nécessaire pour satisfaire le besoin ou résoudre le problème.*
3. *Savoir déterminer si l'information nécessaire existe ou non, et, dans la négative, passer à l'étape 5.*
4. *Savoir trouver l'information nécessaire quand on sait qu'elle existe, puis passer à l'étape 6.*
5. *Savoir créer, ou faire créer, l'information qui n'est pas disponible (créer de nouvelles connaissances).*
6. *Savoir bien comprendre l'information trouvée, ou à qui faire appel pour cela, si besoin est.*
7. *Savoir organiser, analyser, interpréter et évaluer l'information, y compris la fiabilité des sources.*
8. *Savoir communiquer et présenter l'information à autrui sur des formats/ supports appropriés/ utilisables.*
9. *Savoir utiliser l'information pour résoudre un problème, prendre une décision, satisfaire un besoin.*
10. *Savoir préserver, stocker, réutiliser, enregistrer et archiver l'information pour une utilisation future.*
11. *Savoir se défaire de l'information qui n'est plus nécessaire et préserver celle qui doit être protégée.*

Tabla nº2 : Cycle d'acquisition de maîtrise de l'information,

(FORREST WOODY HORTON 2008, pp.65-66, PUREN 2009, p. 4)

7. Bibliografía

- Giglia, A. (2002). Privatización del espacio, autosegregación y participación ciudadana en la ciudad de México: el caso de las calles cerradas en la zona de Coapa (Tlalpan, Distrito Federal). http://uam-antropologia.info/web/articulos/giglia_art02.pdf
- Iglesias-Philippot, Y. (2012). La compétence informationnelle en didactique des langues-cultures: le cas de l'espagnol de spécialité, *Cahiers du GERES*, n°4 (<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-4/2%C3%A8me-article/>), Actes, des IXe Rencontres Internationales du GERES de Grenoble, 16 et 17 juin 2011, pp. 1-31, ISSN 2105-1046.
- Iglesias-Philippot, Y. (2011). Autonomie et guidage dans la mise en œuvre d'un apprentissage par les tâches en espagnol de spécialité, *Cahiers du GERES*, n°3 (<http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-3/2%C3%A8me-article/>), Actes des VIIIe Rencontres du GERES de Bordeaux, 18 et 19 juin 2009, PP. 1-11, ISSN 2105-1046.
- Iglesias-Philippot, Y. (2010). Creación de una asociación de español con fines específicos en Francia: crónica del GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)», XX Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación*, Fundación Comillas vol. I, pp.585-595.
- Iglesias-Philippot, Y. (2009). L'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue professionnalisante dans le cadre LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines), in *Les cahiers du GERES*, n°1, <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-1/5%C3%A8me-article/> , pp. 1-10, ISSN : 2105-1046.
- Iglesias-Philippot, Y. (2008). L'espagnol secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) dans l'enseignement supérieur, in *L'enseignement de l'espagnol en France: réalités et perspectives, Recherches Valenciennes*, n° 27, pp.95-103.
- Iglesias-Philippot, Y. (2007). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de las destrezas orales, in *Las destrezas orales de la enseñanza del español L2-LE*, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Universidad de la Rioja, Editor Enrique Balsameda Maestu, vol. II, pp. 665-675.
- Iglesias-Philippot, Y. (2005). Mise en place d'un réseau en espagnol de spécialité: le GERES (Groupe d'Etude et de Recherche en Espagnol de Spécialité), in *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIV, n°3, octobre 2005, pp.179-184.
- Puren, C. (2011). El Marco Europeo Común de Referencia y las perspectivas culturales en la didáctica de lenguas-culturas: nuevas líneas de investigación.”, pp. 59-66 in: M.ª Pilar NÚÑEZ DELGADO & José RIENDA (Coords.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. [Actas del XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura, Granada, 30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre 2011]. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, SEDLL. Madrid: Monema, A. Sánchez e Item Multimedia, 2011, 2460 p. ISBN: 978-84-96677-54-8.
- Véase el siguiente enlace:
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011i-es/>
- Puren, C. (2009). Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle. Véase el siguiente enlace: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009c/>
- Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo cultural, pp. 153-278 in: SANZ CABRERIZO Amelia (coord.), *Interculturals/Transliteraturas*, Madrid : Arco/Libros s.l. (Bibliotheca Philologica, Serie Lecturas), 2008, 287 p.
- Véase el siguiente enlace: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008e-es/>