

Breve análisis de los concursos de ELE para las pruebas de acceso a Grandes Escuelas de Comercio en Francia

Short analysis of the ELE examinations for Business Schools in France

Recibido: 13-10-2023 Aceptado: 06-06-2024 Publicado: 30-10--2025

Claudia Pena López

Universidad de Valladolid

claudia.pena@uva.es

 0000-0003-1106-9364

Resumen: El objetivo de nuestro estudio es presentar el sistema de acceso a las Grandes Escuelas de Comercio en Francia y los errores de lengua del alumnado de ELE en las pruebas escritas. Para ello, describiremos brevemente el sistema de evaluación francés en los concursos de acceso, y en particular la modalidad de evaluación de la competencia escrita utilizada en establecimientos de educación superior a los que se accede a través del concurso BCE. A continuación, expondremos las competencias necesarias para la correcta realización de los exámenes escritos y su baremación. En última instancia, explicaremos los errores recurrentes en las diferentes pruebas escritas y por qué se producen.

Palabras claves: Comercio- concurso- ELE- Francia- oposición.

Abstract: This study aims to present the system of access Business Schools in France and to expose the errors of language of the students of ELE in the written tests. In order to do this, we will briefly describe the French evaluation system in the entrance exams, for the purpose of presenting the modality of evaluation of written competences used in higher education institutions requiring the BCE tests. We will subsequently explain the necessary skills for the correct performance of the written exam and their scale. Finally, we will expose the recurring errors of those students in the different written and explain why they occur.

Keywords: Business- France- Public Examination- Spanish as a foreign language- written exams.

Introducción

La sociedad francesa tiene muy presente la política de los concursos (*concours*) y de las clases preparatorias (*classes préparatoires*), lo que supuestamente se presenta como un método de asegurar una igualdad de trato estricta entre individuos que permita acceder a las formaciones más selectivas. Sin embargo, para ello se requieren ciertas bases académicas, lo que hace que en Francia primen unos méritos escolares (Clément, 2015, p. 17) que no son accesibles para toda la sociedad. Es cada vez más habitual encontrarse con concursos en los diferentes ámbitos de la vida social, lo que consagra el peso de la clasificación escolar y la jerarquía social que de esta deriva, acentuando y fijando de este modo las desigualdades y la reproducción social (Maunier, 2017, p. 43).

Entendemos como concursos aquellas pruebas de selección que marcan la entrada en un estatus o permiten acceder a un bien, tras participar en una competición más o menos severa. Severas son las pruebas de acceso a las Grandes Escuelas de Comercio francesas (HEC Paris, ESSEC Business School, Edhec o EM Lyon), en las que el concurso se presenta como una suerte de modo de regulación política (Allouch, 2017). El alumnado tendrá que superar una serie de pruebas escritas cuyos resultados determinarán si pueden o no presentarse seguidamente a las pruebas orales.

En este sentido, los concursos, y más concretamente, en el caso que no ocupa, los de las Grandes Escuelas de Comercio, contribuyen a la formación de las élites al constituir la vía de acceso a estas escuelas, entre las que también se establece una jerarquía. Así pues, el alumnado que desee integrar una Gran Escuela de Comercio, deberá, tras terminar el instituto, inscribirse en una *classe préparatoire* durante al menos dos años en los que recibirá una formación exhaustiva e intensiva de cara a preparar las diferentes pruebas. En función de sus resultados académicos al terminar la selectividad (*baccalauréat*), el alumnado podrá elegir una u otra escuela preparatoria, lo que lo habilitará para determinados tipos de concursos que, a su vez, posibilitan examinarse exclusivamente para determinadas escuelas de la clasificación nacional. Los concursos se imponen y justifican partiendo de la base de que se fundamentan en el mérito individual de quienes los superan, atestando así su “calidad” y contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales.

Una de las claves de una educación exitosa y de una posterior carrera internacional en el ámbito comercial es el dominio de diferentes lenguas extranjeras, lo que el sistema no ignora:

La oferta de los programas oficiales del estado francés en materia de enseñanza de las lenguas, en la educación secundaria, parece amplia, generosa y variada: todos los alumnos de secundaria tienen que estudiar dos lenguas extranjeras además del francés y pueden, en las pruebas del bachillerato, escoger entre más de cincuenta lenguas (lenguas extranjeras, antiguas, regionales, etc.). Pero la realidad es muy diferente a la que las reglas administrativas dejan entrever. Resulta que la gran mayoría (más del 90 %) del alumnado francés escoge primero el inglés y cuando toca elegir otro idioma (a los 14 años), el español es la lengua que gana un mayor número de adeptos (más del 70%). La elección, por parte de las familias, de esta pareja inglés/español se ha convertido en un reflejo espontáneo casi inconsciente (Normand, 2013, p. 633).

La lengua española ocupa, por consiguiente, un lugar fundamental en las pruebas de acceso a las Grandes Escuelas de Comercio en Francia, en las que se concede gran importancia a las relaciones comerciales con América Latina. Si bien es habitual que el alumnado de estas escuelas haya vivido, por la profesión de sus progenitores, en países extranjeros, por lo que no es inhabitual que sea perfectamente trilingüe (francés-español-inglés); también son muchos quienes se lanzan al aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE). La vocación de este trabajo es, así pues, presentar las modalidades de evaluación de estos concursos y exponer y analizar los errores más frecuentes del alumnado de ELE. Todo ello teniendo siempre presente que, en Francia, el rendimiento académico es un criterio esencial en la organización del sistema educativo. A través de las siguientes

páginas constataremos lo que acabamos de introducir: hasta qué punto los concursos son, desde hace mucho tiempo, el núcleo de una suerte de “contrato social” y político francés.

Presentación de los concursos de acceso a Grandes Escuelas de Comercio en Francia

La lógica que rige los concursos es la de una clasificación que parece caracterizar la experiencia dominante del estudiantado francés. Miembro de un sistema de enseñanza superior fuertemente segmentado y jerarquizado (Clément, 2015), consciente del peso del diploma de cara a su futura trayectoria profesional y social, el alumnado francés adopta, a veces a su pesar, la lógica racional de un proyecto orientado hacia una profesión o ámbito profesional concreto, que le asegura el acceso a un determinado futuro, en este caso, el comercio. El mérito escolar, sancionado particularmente por los concursos, ordena la jerarquía de las formaciones en el espacio de la enseñanza superior francesa, que también condiciona la futura inserción profesional de las y los egresados.

Si algo está claro es que Francia, como comentábamos en la introducción, es el país de los concursos. Ya en el instituto se celebra un “concurso general”, previo al bachillerato, cuyo objetivo es poder mencionar en la enseñanza superior la retahíla de concursos de acceso de las grandes, y no tan grandes, escuelas, que en su mayoría son privadas (tal es el caso de las Grandes Escuelas de Comercio) o de las universidades públicas, sin olvidar los exámenes de acceso a Medicina o la habilitación del alumnado egresado en Derecho. Eymeri-Douzans (2012) señala que no es sorprendente que los concursos ocupen un lugar sobresaliente en la cultura y vida diaria de las y los franceses, un lugar que dista mucho del que ocupan en los demás países europeos, en los que concursar no es tampoco una realidad desconocida.

Desde una perspectiva sociohistórica, parece que la hipertrofia del concurso en Francia se explique mediante la propia naturaleza de ese ingenioso dispositivo práctico, que combina con una extraña felicidad el ideal de igualdad de 1789-1793 con la realidad de una selección aristocrática de las y los mejores, componiendo de este modo lo que Eymeri-Douzans concibe como una figura fuertemente legitimada y poderosamente legitimadora (en Francia) de la “meritocracia¹ republicana”.

El nivel de exigencia de los concursos franceses considerados de excelencia se manifiesta en la variedad de pruebas que deben superar las y los candidatos. Entre las pruebas que debe superar el alumnado para acceder a estas escuelas se encuentran: matemáticas, lenguas extranjeras, cultura general o disertación literaria, historia, geografía, economía, derecho, oratoria, etc. En la parte oral se incluye también una entrevista de personalidad con cada persona candidata. De este modo, la sociedad francesa valora los concursos académicos como una forma legítima de medir a los individuos (Allouch, 2017, p. 79).

La sociología contemporánea lleva tiempo demostrando hasta qué punto el origen social afecta al futuro de las personas; un proceso que se inicia en la escuela con las fuertes desigualdades que se imponen en las carreras escolares, que desestabilizan la ideología meritocrática². De acuerdo con esto, si el desequilibrio en méritos fuese lo único que determinase las trayectorias de los individuos, a no

¹ Esta falacia de la meritocracia tiene su origen, entre sus múltiples causas, en la reforma del *baccalauréat* (bachillerato) de 2021, cuando este pasa a ser local, con la consecuente falta de reconocimiento a los buenos resultados del alumnado proveniente de las zonas menos privilegiadas.

² Conviene aquí precisar que el origen de estas desigualdades, íntimamente ligadas a las políticas urbanas y a la “guetoización” de sectores de la población reforzada, por ejemplo, por la distribución urbana de los HLM (vivienda social). El estigma social también es vehiculado por las redes educación prioritaria (“REP” o “REP+”), con dificultades sociales, que pesan sobre el alumnado de dichos centros.

ser que la distribución de méritos siguiese como por arte de magia las jerarquías sociales, no debería haber ninguna correlación entre el origen social y el acceso a los diferentes niveles del sistema educativo (Brown, 2010). Sin embargo, la evolución de las políticas de educación prioritaria son el reflejo de las tensiones entre los principios de justicia existentes en el sistema educativo francés, que se basa en un sistema compensatorio que pretende paliar las carencias de la meritocracia y las desigualdades que esta genera. Según las investigadoras Pavie y Olympio (2021), la situación parece haber evolucionado hacia la democratización social y escolar a partir de una lógica que pretende especificar la maximización de las oportunidades del alumnado a nivel individual. Así pues, se dejaría de fomentar el éxito en las zonas desfavorecidas para promover a una minoría del alumnado cuyo potencial se estimase merecedor de tal promoción.

En el caso que nos concierne, nos centraremos en el papel que ocupa la lengua española en la formación de excelencia de la élite académica francesa, cuya formación lingüística viene en muchos casos determinada por un conjunto de experiencias internacionales (a menudo por descender de familias de grandes empresarios), si bien en la mayoría de los casos se forma en base a un constructo paulatino que se inicia en la escuela y es el resultado de varios años de estudios de ELE.

Presentación de las pruebas escritas

De cara a la realización de la parte escrita de las pruebas de acceso, las y los candidatos deben elegir una primera (LV1, equivalente a un nivel B2 del MCER) y una segunda (LV2, equivalente a un nivel B1 del MCER) lengua extranjera, que será la misma en las pruebas escritas y orales. La LV1 tiene mayor coeficiente que la LV2 (de 5 y cuatro, respectivamente), por lo que su peso en la media del concurso es mucho más significativo. Estas pruebas, en su fase escrita, se componen de dos partes: traducción y expresión escrita. En el apartado de traducción se deben traducir dos textos literarios, usualmente contemporáneos. Las traducciones (directa e inversa) tendrán un peso del 40% en la nota final (conviene aquí señalar que el sistema de puntuación en Francia es sobre veinte puntos). La segunda parte del examen consistirá en dos actividades de expresión escrita. En la primera, el potencial alumnado deberá analizar un texto extraído de la prensa española o latinoamericana publicado durante el año académico en curso. El artículo podrá abordar temas esencialmente políticos, económicos o culturales. El análisis debe ser personal y mostrar las destrezas de expresión escrita. La estructura es fija: resumen del texto que permite evaluar la comprensión lectora (esta parte debe ser sintética y exponer los puntos centrales del artículo y la opinión que el autor o autora tiene de los mismos), presentación de un comentario personal sobre el tema del texto que demuestre el análisis crítico y analítico y los conocimientos adquiridos en la formación preparatoria de la persona candidata. En la segunda parte, se debe responder a una pregunta dada relacionada con la temática del texto, que dará al alumnado la ocasión de demostrar su capacidad para realizar vínculos con temas similares.

Las fuentes de los artículos que se facilitan a las y los candidatos son muy variadas: *El País* (España), *El Mundo* (España), *La Voz de Galicia* (España), *Clarín* (Argentina), *La Nación* (Argentina), *El Mercurio* (Chile), *El Tiempo* (Colombia), *El Diario Montañés*, (España), *Eldiario.es* (España), *El Universal* (México), *La Vanguardia* (España), *El Comercio* (Perú), etc. Más adelante mostramos las tablas para la baremación de estas pruebas.

Competencias necesarias para la realización de la prueba

El aprendizaje de una lengua extranjera pone en marcha una serie de mecanismos cognitivos y psicolingüísticos que superan lo puramente lingüístico, en este sentido, procede aquí evocar las palabras de Escandell-Vidal:

Escribir textos no es una actividad natural: por eso requiere un aprendizaje específico. (...) a escribir hay que aprender de manera explícita y consciente. Y los textos tampoco son objetos naturales desde el punto de vista social. La interacción natural y espontánea con otros miembros del grupo es de tipo oral, no escrito. (...) Escribir textos es una actividad sujeta a pautas y convenciones que no emanan solo de la lengua, sino que resultan externas -y, en cierto sentido, también ajenas- al propio sistema lingüístico. La tarea de escribir pone en juego competencias muy diferentes: algunas tienen que ver, por supuesto, con el dominio de las estructuras del idioma; las hay también que se enraízan en nuestras capacidades cognitivas y dependen del modo en que interpretamos la información; y, finalmente, la escritura también involucra el conocimiento y la gestión de las convenciones culturales que se aplican a los diferentes tipos de texto (Escandell-Vidal, 2018, p. 117).

Escandell-Vidal pone de relieve un aspecto fundamental: la correcta expresión escrita pasa necesariamente por un conocimiento profundo del contexto sociocultural de la lengua meta. Se entiende el contexto como un constructo psicológico que diverge de un individuo a otro, que ordena jerárquicamente los supuestos que conforman su propia cultura y tiende a extrapolarlos a la cultura meta. En su construcción de la identidad extranjera influye el modo en que cada individuo representa la información, que no tiene por qué corresponderse objetivamente con la realidad. Así es cómo actúan supuestos interiorizados que no siempre se corresponden con la realidad (Escandell-Vidal y Vilinbakhova, 2022, p. 161).

En este sentido una de las trabas con las que se encuentran quienes se presentan a las pruebas de LV1 y LV2 en español es que no suelen haber realizado una labor previa de inmersión cultural, y tampoco contarán con profesorado nativo hasta que no hayan integrado la educación superior, ya que el profesorado francés tiende a ceñirse a la enseñanza tradicional desde una experiencia personal monolingüe, si bien es cierto que son cada vez más las personas hispanohablantes que se presentan y aprueban las oposiciones de secundaria en Francia (sobre todo el CAPES y el CAFEP). Así pues, como veremos en el sexto apartado de este estudio (y como se evocará ya en el siguiente punto), el alumnado francofrancés tenderá a redactar de manera poco natural, debido a la reproducción de expresiones o fórmulas en desuso y artificiosas aprendidas de memoria, y que incluso se encuentran en los manuales de español concebidos para la educación secundaria. Será precisamente esa falta de enseñanza intercultural (a pesar de ser Francia un país muy rico en diversidad cultural y lingüística) la que origine gran parte de los errores de un alumnado que se consagra al estudio de las lenguas extranjeras desde una perspectiva monolingüe y monocultural, como señala Normand:

El alumno necesita que la escuela plante de esta forma (desde la multiculturalidad) el aprendizaje escolar de las lenguas porque vive en una sociedad multilingüe y multicultural, porque a menudo su propia lengua materna no es la de la escuela y porque la lengua de la escuela puede beneficiarse de la enseñanza de lenguas extranjeras siempre y cuando el docente esté preparado para ello (Normand, 2013, p. 635).

Puntuación de las pruebas escritas

Pruebas de traducción inversa y directa

De cara a la evaluación de las pruebas de traducción, se procede a la elaboración de una clasificación del tipo de errores cometidos por las y los candidatos y la penalización que conlleva cada tipo de error. Podemos constatar que, como es lógico, el nivel de exigencia es mayor en la prueba de traducción directa:

Tabla 1. Baremación de las pruebas de traducción en las Grandes Escuelas de Comercio

Traducción FR-ES		Traducción ES-FR	
Penalización	Error	Penalización	Error
-1	<ul style="list-style-type: none"> -Barbarismos - Errores de conjugación graves - Solecismos - Omisiones - Contrasentidos - Falsos sentidos - Calcos 	-2	<ul style="list-style-type: none"> - Sinsentidos
-0,5	<ul style="list-style-type: none"> - Errores ser/estar - Otros errores de conjugación - Errores gramaticales (concordancias género y número, preposiciones, pronombres...) 	-1,5	<ul style="list-style-type: none"> - Contrasentidos - Errores gramaticales graves
-0,25	<ul style="list-style-type: none"> - Ortografía - Acentuación - Términos inexactos 	-1	<ul style="list-style-type: none"> - Falso sentido - Omisión - Errores gramaticales - Errores de conjugación
		-0,5	<ul style="list-style-type: none"> - Barbarismos - Palabras añadidas - Errores en la traducción de “on” - Errores de puntuación

		-0,25	<ul style="list-style-type: none"> - Preposiciones - Pronombres - Concordancia de participios - Ortografía - Acentos - Términos inexactos
--	--	-------	---

Cuando se comete el mismo tipo de error en dos segmentos diferentes, se penaliza un máximo de dos veces. Es posible, además, conceder puntos extra a aquellos exámenes que, al margen del número de errores, presenten cierta calidad en su traducción. Se valora positivamente que las personas candidatas se arriesguen y aporten soluciones inteligentes para resolver dificultades de traducción. Del mismo modo, podrán penalizarse aquellos exámenes que, aunque no presenten equivocaciones significativas, carezcan de riesgo, presenten un estilo de redacción poco natural (traducción literal) o cuya traducción no sea de calidad.

Pruebas de expresión escrita

En el caso de la expresión escrita, se valorarán positivamente aquellos exámenes con comentarios o aportaciones especialmente interesantes o pertinentes, en los que se aporten ideas personales desde la buena calidad lingüística y en los que se corran riesgos gramaticales, sintácticos y léxicos. Asimismo, se penalizarán aquellas pruebas en las que la persona candidata se desvíe del tema del texto o de la pregunta dada y no respete el número de palabras estipulado para cada parte de la prueba. Podrán restársele dos puntos a aquellas personas que retomen el texto de manera más o menos literal en una frase o partes de esta y cuatro puntos si ello se hace en uno o varios párrafos.

A continuación, presentamos una tabla tipo de referencia para la evaluación de la expresión escrita

Tabla 2. Baremación de la expresión escrita

Expresión escrita I: síntesis textual		Expresión escrita II: análisis personal	
Contenido (3 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> -Nivel de comprensión -Ideas esenciales -Reformulación 	Contenido (3 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad argumentativa -Capacidad crítica -Análisis genuino -Lógica argumentativa -Claridad explicativa -Conocimientos de cultura general

Calidad lingüística (5 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para restituir las ideas principales -Formulación eficaz -Claridad -Precisión -Riqueza léxica -Corrección gramatical -Corrección sintáctica -Uso de conectores -Ortografía -Acentuación 	Calidad lingüística (5 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para restituir las ideas principales -Formulación eficaz -Claridad -Precisión -Riqueza léxica -Corrección gramatical -Corrección sintáctica -Uso de conectores -Ortografía -Acentuación
Forma (2 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> -Estructuración de ideas -Respeto de la extensión 	Forma (2 puntos)	<ul style="list-style-type: none"> -Estructuración de ideas -Respeto de la extensión

Conviene aquí recordar que el objetivo del concurso es facilitar una clasificación de las y los candidatos, por lo que las notas no son necesariamente representativas del nivel de conocimiento o destreza lingüística del alumnado, sino de su posicionamiento con respecto a las demás personas que se presentan al concurso.

Resultados y análisis de los errores frecuentes

En relación con el nivel lingüístico anteriormente referido, conviene señalar que, de manera general, las y los aprendientes no siempre son capaces de identificar cuál es el supuesto que se intenta transmitir, incluso si hay conocimiento compartido del referente. A menudo el alumnado no logra identificar un supuesto concreto y ofrece interpretaciones generales, vagas e inespecíficas, llegando incluso a declarar no saber qué es lo que se quiere comunicar (Escandell-Vidal et al., 2022, p. 151), lo que deriva en su incapacidad para dar cuenta por escrito de lo que ha comprendido.

Aun así, la mayoría de las personas candidatas no presenta dificultades a la hora de comprender los textos periodísticos, aunque es más habitual que esto sí ocurra en la LV2. Sí se constatan grandes dificultades a la hora de realizar la traducción inversa y de entender el texto en español para la traducción directa. Los errores más recurrentes conciernen la conjugación verbal, el uso de las preposiciones y la construcción de frases complejas con subordinadas. Resulta imprescindible, para una correcta comprensión de los textos periodísticos, que el alumnado tenga unos buenos conocimientos de civilización y cultura general sobre los países de habla hispana. A grandes rasgos, el alumnado tiene un conocimiento alto de estos aspectos, pero carece de reflexión personal, limitándose a hacer comentarios superfluos, lo que le evita correr riesgos y aportar una reflexión

crítica. Los comentarios “personales” son a menudo una repetición de contenidos similares estudiados en fichas de trabajo proporcionadas en sus clases preparatorias, contenidos aprendidos de memoria y no necesariamente pertinentes con respecto a la temática del texto dado. Como resultado, a menudo los exámenes de las diferentes personas candidatas son extremadamente similares, careciendo por completo de aportación personal.

Por otra parte, suelen constatarse dificultades generalizadas a la hora de organizar la información del artículo de cara a realizar una síntesis de este. En lugar de centrarse en el texto y referir los elementos del artículo sobre el que el alumnado debe desarrollar su comentario y punto de vista, este encadena la información del artículo sin organizarla ni mencionar los elementos que desarrollará en su comentario crítico. A esto se suma que una parte del alumnado no siempre está al tanto de la actualidad en América Latina y España por lo que se limita a repetir información general y desfasada, que deriva en estereotipos alejados de la realidad, tal y como constatamos en la corrección de las pruebas de acceso.

En cuanto a la conjugación verbal, las personas candidatas muestran un débil dominio del presente de subjuntivo, del pretérito perfecto simple (donde confunden la primera y tercera persona del singular), del condicional y del pretérito imperfecto de subjuntivo. De igual modo, no son pocos quienes recurren a expresiones y vocabulario poco frecuente o mal utilizado, lo que resta espontaneidad a sus reflexiones, sin adecuación pragmática ni de registro (como, por ejemplo: “Zamora no se conquistó en una hora”, “tanto más cuanto que”, “hartazgo”, “al fin y al cabo”, “darle la vuelta a la tortilla”, etc.). Algunas personas candidatas no saben hacer un uso correcto de los conectores del discurso en español, y se limitan a repetir siempre los mismos con un uso erróneo (“y así”, “en efecto”), como resultado de un calco del francés, no llegando a establecer vínculos lógicos y argumentativos de su discurso de manera articulada.

Las y los candidatos deben aprender a organizar correctamente sus discursos y a ceñirse al número de palabras estipulado, sin olvidar aportar su punto de vista y una reflexión personal. De cara a la preparación de la prueba, resulta fundamental leer asiduamente la prensa hispana, lo que facilitará que el alumnado aporte su opinión personal cómodamente ya que, pese a tratarse de un examen de lengua, se valoran muy positivamente las aportaciones personales y originales que demuestren capacidad crítica. Deben evitarse las generalizaciones sobre el tema del artículo y las referencias a temas que no tienen relación con el texto. Es preferible profundizar un único punto preciso y desarrollar una perspectiva personal a repetir hechos generales o intentar referir información poco pertinente respecto al tema de la prueba. Del mismo modo, se desaconseja mencionar información desconocida en las pruebas orales, ya que el jurado podrá hacer preguntas para cerciorarse de que las y los candidatos saben de qué hablan. No se espera que el alumnado sea especialista de todos los países hispanohablantes, sino que logre argumentar en lengua española acerca de un tema de actualidad, de cara a evaluar sus competencias lingüísticas y capacidad analítica. Por otra parte, se desaconseja firmemente el uso de frases hechas que no aportan nada a las competencias comunicativas requeridas en la prueba.

De manera general, las dificultades gramaticales que persisten en niveles elevados de ELE suelen concernir al uso de tiempos verbales, preposiciones y la distinción entre ser y estar. Doquin de Saint Preux y Saéz Garcerán realizaron un estudio comparativo de errores de alumnado francófono de ELE en la producción escrita y sus conclusiones son perfectamente válidas para el caso que nos ocupa:

Casi la mitad de los errores encontrados se deben a la transferencia negativa del francés. Sabemos que esos errores de transferencia tienden a fosilizarse por lo que es necesario que los docentes desarrollen estrategias para trabajar los puntos gramaticales en los que los aprendientes presentan mayores dificultades. Este estudio indica que el hecho de conocer las

reglas gramaticales y contar con tiempo para aplicarlas en una tarea escrita no parece reducir la producción de esos errores (Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán, 2014, p. 115).

Por último, se observa, de manera general, un recurso a un repertorio gramatical impropio de la lengua española. En ocasiones, las explicaciones metalingüísticas gramaticales provienen del francés u otras lenguas (recuérdese aquí que gran parte del alumnado francés tiene una segunda lengua materna, a menudo el árabe, como resultado de la mezcla cultural del país, si bien también suele haber interferencia con otras lenguas extranjeras). Por otra parte, se ha constatado que el alumnado tiende a clasificar como incorrectos aquellos elementos que perturban su comprensión o que difieren de la propia experiencia lingüística, lo que para Salazar Perafán responde a que la capacidad para emitir juicios de gramaticalidad depende de una sensibilidad personal hacia los elementos que componen las frases (Salazar Perafán, 2013, p. 305).

Discusión y conclusiones

A lo largo de este estudio hemos presentado un breve análisis de las pruebas de acceso escritas en lenguas extranjeras para las Grandes Escuelas de Comercio en Francia, en las que se suele seguir el modelo de enseñanza comunicativo por tareas (Pérez Vázquez, 2010, p. 252), basado en la “pédagogie actionnelle”. Sin embargo, este no es el modelo al que se suele recurrir de cara a la formación, en clases preparatorias, para las exigentes pruebas de acceso que posibilitan acceder a estas escuelas. A ello se suma la escasa o no actualizada competencia intercultural del profesorado y, por consiguiente, del alumnado de ELE. En este sentido, consideramos que sería conveniente incorporar *de facto* la competencia intercultural en el aula de ELE y de las demás lenguas extranjeras, no limitándose a su presencia en los programas de educación secundaria, con el fin de aprovechar el aprendizaje para cuestionar y modificar o enriquecer la visión del mundo del alumnado en general, y de los futuros y futuras egresadas de las Grandes Escuelas de Comercio en particular.

Asimismo, nos parece fundamental fomentar la capacidad crítica del alumnado de lenguas extranjeras, ya no solamente de cara a una futura inserción en el mercado laboral, sino también, y sobre todo, como herramienta imprescindible de cara a la adquisición de una competencia completa e integrada de la lengua extranjera. Como hemos podido constatar, las pruebas escritas de español son complejas y requieren una preparación amplia y específica. A lo largo de los años se vienen constatando una serie de errores recurrentes de las y los candidatos, que podrían resolverse aplicando, por una parte, una modernización o actualización de los métodos docentes (que pasaría inevitablemente, por ejemplo, por la propia inmersión lingüística del profesorado) y, por otra, introduciendo la tan imprescindible competencia intercultural en las aulas. Las Grandes Escuelas de Comercio francesas se presentan como una herramienta para abrirse a un mundo lleno de oportunidades y no cesan de inculcar a su alumnado la necesaria vocación de aprendizaje, invitándolo a aprender a atreverse (“*Learn to dare*”). Una divisa que, para brillar en todo su esplendor, debe aprenderse mucho antes de empezar la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Allouch, Annabelle (2017). *La Société du concours. L'Empire des classements scolaires*, Éditions du Seuil.
- Brown, Philip, Duru-Bellat, Marie, Van Zanten, Agnès (2010). «La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché», *Sociologie* n.º 1, p. 161-175. 10.3917/socio.001.0161
- Clément, Cécile (2015). Nicolas Charles. *Enseignement supérieur et justice sociale*. Sociologie des expériences étudiantes en Europe, Éd. La Documentation française, série “Études & Recherche”.

- Doquin de Saint Preux, Anna, Saéz Garcerán, Patricia (2014). «Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, p. 114-128.
- Escandell-Vidal, Victoria, Vilinbakhova, Elena (2022). «Contexto, conocimiento compartido y acomodación. A propósito de la interpretación de las tautologías», *Boletín de Filología* n.º 57, p. 345-394. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032022000100345>
- Escandell-Vidal, Victoria (2018). «Tejer (y reciclar) párrafos: claves para la organización del texto escrito», *ReGroc: Revista de Gramática Orientada a las Competencias* n.º 1, p.113-139. <https://doi.org/10.5565/rev/regroc.16>
- Eymery-Douzans, Jean-Michel (2012). «Les Concours à l'épreuve», *Revue Française d'Administration Publique* n.º 142, p. 307-325. 10.3917/rfap.142.0307
- Maunier, Sophie (2017). «Annabelle Allouch, *La société du concours. L'Empire des classements scolaires*», *Éditions du Seuil*.
- Normand, Claude (2013). «Enseñanza de ELE/L2 en Francia: un profesor de cultura monolingüe, un alumno multicompetente», *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE, p. 632-639.
- Pavie, Alice, Olympio, Noémie, Hache, Caroline (2021). «La justice sociale en éducation prioritaire: conceptions et opérationnalisations dans le cadre d'un dispositif de promotion de l'excellence», *Éducations et Sociétés* n.º 41, p. 111-127. 10.3917/es.046.0111
- Pérez Vázquez, María Enriqueta (2010). «ELE para fines específicos: el español de la economía, el comercio y la empresa», *Entreculturas* n.º2, p. 249-273. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi2.11769>
- Salazar Perafán, Luis (2013). «El discurso de los aprendientes de ELE sobre los errores gramaticales: el caso de los aprendientes adultos franco-franceses», *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Instituto Cervantes, p. 303-315.