

CAPÍTULO 2
EL INGLÉS DE ESPECIALIDAD

El inglés para fines específicos o inglés de especialidad (del inglés *English for Specific Purposes* o *ESP*) forma parte de un movimiento más general de enseñanza llamado LSP (*Languages for Specific Purposes*) o lenguas para fines específicos cuyo estudio se ha centrado sobre todo en la enseñanza del inglés, del francés y del alemán de especialidad (Dudley-Evans y St John, 1998).

En *The encyclopedia of language and linguistics* (Asher y Simpson, 1994: 2010) aparece el término lengua para fines específicos designando la clase de uso de la lengua que está asociado a una comunicación muy especializada dentro de una gran variedad de disciplinas o áreas temáticas. La definición de dicho término se apoya en el progreso científico y tecnológico y el desarrollo económico y político de las últimas décadas del siglo XX, aspectos que han fomentado la aparición de términos y expresiones técnicas introducidas también en el lenguaje de cada día. Si al impulso experimentado en estos campos se le añade la condición de *lingua franca* del inglés, tanto en el mundo profesional como académico, no es de extrañar la importancia que viene experimentando en los últimos años el inglés de especialidad.

El inglés de especialidad es hoy una disciplina académica reconocida por organismos internacionales como la UNESCO o el British Council, y constituye el núcleo de muchos cursos impartidos a profesionales, universitarios y profesores. Según Alcaraz Varó (2001: 26) "se acepta la existencia de una rama o especialización dentro de un área de conocimiento cuando los profesionales que la practican reclaman su existencia por el peso de sus publicaciones regulares [...], sus sesiones científicas, sean simposios, seminarios o congresos, y las tesis doctorales que se leen y defienden". Siendo así, el inglés de especialidad está claramente consolidado como rama de la Filología Inglesa. En este capítulo usaremos las diversas terminologías utilizadas por cada autor, aunque mostramos desde un principio nuestra preferencia por este nuevo término acuñado por Alcaraz Varó, quien defiende la idea de que cualquier uso que hagamos del lenguaje siempre será "específico", dado que siempre servirá para un fin concreto.

2.1. DEFINICIÓN DEL INGLÉS DE ESPECIALIDAD

Aceptada su existencia, queda la cuestión de su definición y límites. El inglés con fines profesionales y académicos no es un lenguaje uniforme ni siquiera en áreas muy próximas (Alcaraz Varó, 2000). Quizá por esta razón resulte muy difícil definirlo de forma universal e inequívoca (Robinson, 1991; Hayes, 1998). Así, los intentos de definición del inglés de especialidad a través de la naturaleza comunicativa de su enseñanza a menudo conducen a preguntarse por las diferencias entre ESP y el inglés para fines generales (del inglés *English for General Purposes*, o EGP) (Dudley-Evans, 2000: 3).

Robinson (1991: 1) considera que el inglés de especialidad es una disciplina que responde a cambios respecto al inglés general en cuanto a la lengua, la pedagogía y los estudios de contenido. La lengua, en un curso de EGP, es un fin en sí misma y en ESP es un medio para alcanzar un fin; así, como señala García Mayo (2000: 24), puede presentar tantas variedades como diversas y variadas son las necesidades de los diferentes grupos de estudiantes que necesiten estudiarla.

El inglés de especialidad implica la descripción y enseñanza de la lengua inglesa en contextos académicos y profesionales específicos (Fortanet Gómez et al., 2001). De hecho, según Dudley-Evans y St John (1998), este ámbito implica cierta necesidad de especificidad ya que se trata de una actividad multidisciplinar. En este sentido destaca el interés por involucrarse en otras disciplinas y conocer la investigación llevada a cabo en ellas. Precisamente una característica clave del inglés de especialidad es la investigación sobre cómo funcionan los textos tanto a nivel oral como escrito y cómo se utilizan dentro de una disciplina o profesión en concreto. También se estudia cómo consiguen los autores convencer a sus respectivas audiencias o lectores de la validez de sus argumentos.

Todos los trabajos que definen el inglés de especialidad han destacado la idea de especificidad del contexto y la importancia de las necesidades y objetivos específicos del estudiante. Strevens (1977: 89) habla de la enseñanza de inglés para fines especiales (*Teaching English for Special Purposes*) como un tipo de enseñanza de lengua inglesa adaptada a unas necesidades y objetivos concretos del estudiante que necesita un

conocimiento de inglés relacionado con un trabajo o asignatura académica en particular. Para este autor, los cursos de inglés de especialidad son aquellos en los que objetivos y contenido vienen determinados principalmente por requisitos de tipo funcional y práctico por parte del alumno hacia la lengua inglesa. Precisamente este criterio los diferencia de los cursos de inglés general.

En la misma línea, Hutchinson y Waters (1987) definen inglés de especialidad como un enfoque de la enseñanza de lenguas en el que todas las decisiones tanto de contenido como de método están basadas en las razones y necesidades del alumno para estudiar esa lengua. Así, según estos autores (1987: 19), “ESP should properly be seen not as any particular language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning.”

Comenta Alcaraz Varó (2000: 16) que a mediados de los años 90, la revista IATEFL (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*) preguntó a diez profesionales de la teoría y de la práctica de la enseñanza del inglés, de distintas nacionalidades, qué entendían por inglés de especialidad. Todos ellos coincidieron en afirmar que no se trata tan sólo de un vocabulario profesional o técnico, sino de una especialidad dentro de la enseñanza del inglés, que requiere un enfoque metodológico diferenciado, fácilmente perceptible en la motivación, la programación, las tareas y el material didáctico.

A partir de anteriores estudios, Dudley-Evans y St John (1998: 5) proponen una definición en torno a una serie de características absolutas y otras variables. Entre las primeras tenemos las necesidades específicas del estudiante y el uso de una metodología y actividades que sirven a una determinada disciplina. El inglés de especialidad se centra en la lengua, destrezas, discurso y género apropiados para esas actividades. Las características consideradas variables son cuatro:

- el inglés de especialidad está relacionado con, y diseñado para, disciplinas específicas;
- en situaciones concretas puede usar una metodología distinta de la que se utiliza en el inglés general;

- el inglés de especialidad se dirige principalmente a estudiantes adultos (universitarios o profesionales en activo), aunque también puede estar dirigido a alumnos de secundaria; y
- a menudo los cursos de inglés de especialidad están pensados para estudiantes de nivel intermedio o avanzado de la lengua, aunque se pueden dirigir también a principiantes.

Relacionados con todas estas características, Dudley-Evans y St John (1998: 11) señalan dos conceptos esenciales para entender el inglés de especialidad y su motivación. Así, cualquier actividad docente, sea con el objetivo de impartir lengua, o bien con el propósito de enseñar destrezas, se presenta dentro de un contexto. Estos autores denominan "contenido portador" (*carrier content*) al tema que se utiliza para enseñar el lenguaje específico objetivo de la unidad en cuestión dentro del diseño del curso. Suele ser un tema de fácil comprensión para los alumnos que se considera apropiado para conseguir los verdaderos objetivos del curso de inglés de especialidad, y es siempre un tema real, relacionado con la práctica profesional futura o con las disciplinas de su especialidad, que se utiliza como vehículo para llegar a lo que estos autores llaman "contenido real" (*real content*), que es el aspecto de la lengua que se desea enseñar.

2.2. DIVISIÓN DEL INGLÉS DE ESPECIALIDAD: DIVERSAS TAXONOMÍAS

Dentro de la gran diversidad de contextos que presenta el inglés de especialidad ha habido distintos intentos de clasificación (García Mayo, 2000). Strevens (1977: 90) presenta una primera distinción entre los cursos de inglés para la ciencia y la tecnología y los demás. Dentro del mismo esquema hay una segunda división en dos grandes grupos: cursos para fines profesionales (*occupational*) y cursos para fines educativos o académicos (*educational*). Los primeros están relacionados con la utilización de la lengua en el trabajo y los segundos con el estudio de una disciplina en particular.

Hutchinson y Waters (1987) establecen una división del inglés de especialidad en dos grandes ramas según el estudiante necesite la lengua inglesa para sus estudios o para su trabajo en ese momento o en un futuro. En el primer caso tenemos inglés para fines académicos (*English for Academic Purposes* o EAP) y en el segundo aparecen tres

siglas, EOP/EVP/VESL. Los equivalentes para dichas siglas en español serían inglés para fines ocupacionales (*English for Occupational Purposes*), inglés para fines vocacionales (*English for Vocational Purposes*) e inglés vocacional como segunda lengua (*Vocational English as a Second Language*). Aparte de esta división principal, existe otra en tres bloques según la naturaleza de la especialidad de los estudiantes. De este modo, las siglas EST corresponden al inglés para la ciencia y la tecnología (*English for Science and Technology*), EBE engloba el inglés comercial y económico (*English for Business and Economics*), y por último, ESS equivale al inglés para las ciencias sociales (*English for the Social Sciences*). Todas estas divisiones aparecen reflejadas en un esquema en forma de árbol que representa el conjunto del ELT o enseñanza de la lengua inglesa cuyas raíces son la comunicación y el aprendizaje. Las ramas de EST, EBE, y ESS se dividen a su vez en ramas más pequeñas dedicadas al inglés para estudios de medicina, inglés para técnicos, inglés para estudios económicos, inglés para secretarías, inglés para psicología e inglés para profesores.

Robinson (1991: 2-4) presenta una división del inglés de especialidad en dos grupos: EOP (*English for Occupational Purposes*) que correspondería al inglés con fines profesionales o laborales, y EAP (*English for Academic Purposes*) que implicaría el uso de la lengua para fines académicos. Entre estos dos grupos se incluye un tercero que formaría parte de los dos anteriores al mismo tiempo y al que denomina EST (*English for Science and Technology*).

Dudley-Evans y St John (1998) también dedican un apartado a la clasificación del llamado inglés de especialidad. Del mismo modo que los anteriores autores la principal división es entre inglés para fines académicos (EAP) y ocupacionales (EOP). Dentro del inglés para fines académicos, destaca el inglés para ciencia y tecnología (EST o *English for Science and Technology*) como principal área de estudio, seguida del inglés para fines médicos (EMP o *English for Medical Purposes*) y el inglés para fines legales (ELP o *English for Legal Purposes*). En un plano menos importante por su carácter relativamente reciente, habla de inglés para fines académicos en el mundo de los negocios, finanzas, banca, economía y contabilidad, sin acuñar ningún nombre específico ni sigla para designarlo. El inglés para fines ocupacionales, que estos mismos autores (1998: 7) definen como el inglés que no es para fines académicos, engloba fines profesionales como la administración, la medicina, el derecho y el mundo empresarial y,

por otro lado, diversos campos vocacionales para no profesionales en activo o situaciones pre-profesionales. De esta manera, se establece una distinción entre el lenguaje y el discurso de una disciplina para estudiantes de la misma y para profesionales en activo. Siguiendo esta diferenciación, incluyen el inglés de los negocios (EBP o *English for Business Purposes*) como parte del inglés para fines ocupacionales.

Existe todavía otra subdivisión dentro del inglés para fines vocacionales (EVP o *English for Vocational Purposes*). El inglés vocacional (*Vocational English*) tiene que ver con la lengua utilizada en la formación o preparación para ciertas ocupaciones. El inglés pre-vocacional (*Pre-Vocational English*) trata las destrezas necesarias para encontrar un trabajo y presentarse a una entrevista. Dentro de los dos grandes grupos, EAP y EOP, hay también una distinción entre fines generales o específicos. Así aparecen cuatro nuevas siglas: EGAP (*English for General Academic Purposes*), ESAP (*English for Specific Academic Purposes*), EGBP (*English for General Business Purposes*) y ESBP (*English for Specific Business Purposes*).

Alcaraz Varó (2000) destaca una serie de variedades del IPA dentro de la lingüística oracional. Por un lado, tenemos el inglés académico que utilizan los universitarios en ponencias, comunicaciones y conferencias, y en sus publicaciones. Dentro de esta variedad sobresale una sub-variedad, el inglés de la ciencia y la tecnología. Por otro lado, está el inglés de los negocios, tal vez la variedad que cuenta con mayor tradición dentro del estudio de las lenguas de especialidad. Según las diferencias de vocabulario de esta especialidad existen tres sub-variedades, el inglés de la economía, el inglés del comercio, y el inglés de las finanzas. Por último, tenemos la variedad del inglés jurídico, en la que el vocabulario y la sintaxis son los rasgos más distintivos. Según Alcaraz Varó (2000: 62), el inglés de la ciencia y la tecnología y el inglés de los negocios son las variedades más estudiadas del IPA.

Todas las clasificaciones de inglés de especialidad intentan establecer una serie de directrices que caractericen los distintos cursos de inglés de especialidad (García Mayo, 2000). Sin embargo, las posibilidades pueden ser muchas y, en último término, es la situación concreta la que determina el contenido y la metodología de cada curso.

2.3. CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN UN CURSO DE INGLÉS DE ESPECIALIDAD FRENTE A UNO DE INGLÉS GENERAL

Lo más destacado a la hora de definir el inglés de especialidad es el énfasis puesto en cómo su enseñanza desarrolla una serie de procedimientos apropiados para unos estudiantes cuyo principal objetivo es aprender inglés para una finalidad distinta de la de simplemente aprender el sistema de la lengua inglesa (Dudley-Evans, 2000: 3). Como hemos visto en las distintas taxonomías en el apartado 2.2, dicha finalidad puede ser de tipo educativo o académico, o de tipo profesional, y el inglés de especialidad busca su justificación en cómo preparar a los estudiantes para llevar a cabo dichos propósitos o finalidades específicas.

La naturaleza de la enseñanza del inglés de especialidad depende mucho de lo que se precisa en otras disciplinas (Bhatia, 1993). Es una enseñanza especializada y requiere una preparación anterior por medio de un análisis de necesidades que indique el conocimiento y comprensión específico de destrezas y habilidades que los estudiantes necesitan adquirir, los textos y tareas que necesitan dominar, las situaciones en las que participarán y los papeles que asumirán tras haber finalizado el curso (Dudley-Evans y St John, 1998). El éxito en el inglés de especialidad está relacionado con la habilidad de usar el lenguaje para comunicarse en un área determinada (Bhatia, 1993).

A continuación presentamos una serie de características que definen la enseñanza del inglés de especialidad, diferenciándolo del inglés general. Estos aspectos, resumidos por Dudley-Evans y St John (1998), han de ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar nuestra actividad, tanto docente como investigadora. Según estos autores, las etapas clave en la enseñanza del inglés de especialidad son el análisis de necesidades, el diseño curricular, la selección y producción de materiales, la metodología, y la evaluación. Cada una de estas etapas no actúa de forma independiente sino que se solapan e interrelacionan.

2.3.1. Análisis de necesidades

Muchos son los autores que han destacado la relevancia del análisis de necesidades como etapa previa al diseño de un curso de inglés de especialidad (Kennedy y Bolitho,

1984; Hutchinson y Waters, 1987; Robinson, 1991; Thompson, 1991; Dudley-Evans y St. John, 1998; Mas i Moreno y Casals i Fernández, 1999; Alcaraz Varó, 2000; Acedo Domínguez y Edwards Rokowski, 2001; Bosch Abarca y Giménez Moreno, 2001; Cumbreño Espada y Rico García, 2001; Martínez Agudo, 2001; Saorín Iborra, 2001). La importancia de esta etapa reside en sus implicaciones a la hora de mejorar el proceso de adquisición de la lengua (Linde López y Pérez Cañado, 2001).

El análisis de necesidades es el proceso mediante el cual se establece el qué y el cómo del curso. No se trata de una actividad aislada al principio del curso, sino que al igual que la evaluación, debe mantenerse activa en cualquier momento de su desarrollo (Dudley-Evans y St John, 1998). El análisis de necesidades no es propio sólo de la enseñanza del inglés de especialidad, sino de cualquier tipo de enseñanza, pero en este ámbito constituye una pieza clave e implica un análisis muy detallado de las necesidades del estudiante que determinará un diseño curricular, metodología y materiales apropiados para cada curso (García Mayo, 2000).

Alrededor de los conceptos de “necesidades” y “análisis de necesidades” han aparecido una serie de términos que especifican dichos conceptos y dan una visión de conjunto de todos los aspectos que se recogen bajo la definición de *needs analysis* (Dudley-Evans y St John, 1998). Uno de los primeros términos que aparecieron fue el de necesidades de la situación meta o *target situation analysis* (Munby, 1978). El análisis de este tipo de necesidades proporciona información profesional, especificando en qué actividades el alumno deberá utilizar el inglés. Según Hsu (1999), esta clase de análisis es relevante en el caso particular del inglés para turismo.

Hutchinson y Waters (1987: 54) hacen una distinción entre esta clase de necesidades y las necesidades de aprendizaje (*learning needs*). Estas últimas se refieren a lo que necesitan hacer los estudiantes para aprender, cuál es la forma más efectiva de aprendizaje de la lengua y las destrezas. Para estos autores el término *target needs* es un término-paraguas que engloba otros tres tipos de necesidades:

-*Necessities*, son el tipo de necesidades que vienen determinadas por los requisitos de la situación concreta en la que los estudiantes utilizarán la lengua inglesa, es decir, qué necesitan para comunicarse de forma efectiva en la situación meta.

-*Lacks*, qué es lo que les falta a los estudiantes, qué lagunas hay entre su nivel de inglés y las actividades en las que van a tener que utilizar dicha lengua.

-*Wants*, las necesidades subjetivas que perciben los propios estudiantes sobre cuáles son sus necesidades a la hora de aprender inglés para una determinada situación.

Según Dudley-Evans y St John (1998), este último tipo de necesidades consiste en información personal sobre los estudiantes. Se trata de un conjunto de factores que pueden afectar al aprendizaje como, por ejemplo, su actitud ante el inglés, experiencias previas, información cultural, razones por las que asiste al curso, expectativas por parte del alumno, etc.

Robinson (1991: 9), además de los anteriores conceptos, utiliza el término "análisis de la situación presente" (*present situation analysis*). Con este concepto la autora hace referencia al análisis que proporciona información relevante sobre el nivel actual de inglés de los estudiantes.

Por último, Dudley-Evans y St John (1998) mencionan el análisis lingüístico, el análisis del discurso y al análisis de géneros, aspectos que serán detallados más adelante en este mismo capítulo. Mediante este tipo de análisis se obtiene la información necesaria sobre cómo se utiliza la lengua y las distintas destrezas en una situación en concreto. También mencionan el análisis de medios (*means analysis*) que estudia el entorno en el que se va a desarrollar el curso para saber con qué se puede y con qué no se puede contar, y un tipo de análisis que determina lo que se espera del curso en general.

Por tanto, nuestro interés se basará en conocer a los estudiantes de manera personalizada, intentando definirlos como usuarios y como aprendices (Dudley-Evans y St John, 1998: 126):

The aim is to know learners as people, as language users and as language learners; to know how language learning and skills learning can be maximised for a given learner group; and finally to know the target situations and learning environment such that we can interpret the data appropriately.

Los resultados del análisis de necesidades no son absolutos, se han de adaptar a cada situación en particular. La forma de llevar a cabo cada tipo de análisis variará mucho, dependiendo de la situación en la que se aplique (Dudley-Evans y St John, 1998). En múltiples ocasiones existen restricciones de tiempo que impiden cubrir todas las necesidades del estudiante; por eso la información obtenida en el análisis de necesidades nos tiene que ayudar a priorizar y seleccionar de forma correcta (Cumbreño Espada y Rico García, 2001: 305).

2.3.2. Diseño curricular

La importancia de los resultados obtenidos en el análisis de necesidades radica en su aplicación al diseño curricular, es decir, determinan el contenido apropiado para cada curso de inglés de especialidad en particular. Según Alcaraz Varó (2000: 192), "el diseño del curso es uno de los momentos más importantes de la metodología didáctica del IPA" y el paso previo para establecer los objetivos que se desean alcanzar durante al curso es el análisis de necesidades. El diseño del curso es el proceso de interpretación de los datos obtenidos, de forma que ayude a tomar una serie de decisiones que aseguren el aprendizaje de los alumnos (Hutchinson y Waters, 1987: 65).

La naturaleza del inglés de especialidad hace muy difícil crear un único modelo de diseño curricular (Hayes, 1998: 149). Existen muchos y muy diversos parámetros que han de ser considerados. A continuación presentamos algunos de dichos parámetros, siguiendo lo expuesto por Dudley-Evans y St John (1998) y por Donna (2000):

- si el curso es intensivo o no,
- si se ha de valorar el resultado de los estudiantes o no,
- si el curso responde a unas necesidades inmediatas o a largo plazo,
- si el papel del profesor es el de proveedor de conocimiento y actividades o, por el contrario, se trata de alguien que facilita actividades según lo que los estudiantes precisan,
- cómo es el campo que pretende abarcar el curso, amplio o más básico,
- si el curso tiene lugar antes de iniciar los estudios o la carrera profesional para los que se necesita el inglés, o es un curso simultáneo con los estudios o trabajo en

cuestión. En estos cursos siempre es una ventaja que los estudiantes tengan cierta experiencia profesional o académica previa,

- si se necesita un material muy específico o más general,
- si el grupo de estudiantes es homogéneo o heterogéneo, y
- si el diseño del curso es responsabilidad del profesor, previa consulta con los estudiantes o la institución encargada, o está sujeto a un proceso de negociación con los propios alumnos. Es decir, si se trata de un diseño fijo pre-establecido o si es más flexible y dispuesto a incluir cambios según necesidades.

Al planificar un curso, los profesores de inglés de especialidad tienen que conocer todas las opciones y limitaciones según las expectativas de la institución responsable y los estudiantes (Robinson, 1991). Se trata de establecer un equilibrio considerando todos los factores implicados en cada curso. Así, debemos tener en cuenta la variedad de situaciones y tareas que los estudiantes de inglés de especialidad tienen o quieren llevar a cabo, junto con las necesidades retóricas como, por ejemplo, las realizaciones lingüísticas (gramática, vocabulario, características de cada género, etc) y las destrezas relevantes. En resumen, se trata de unir todos los factores que juegan un papel relevante en el diseño del curso y aplicar después dos operaciones clave (Alcaraz Varó, 2000: 194). Por una parte, hay que hacer una selección pertinente teniendo en cuenta el tiempo disponible, la importancia de las necesidades comunicativas detectadas y la frecuencia de ciertas estructuras en la variedad de IPA del curso. Por otra parte, es conveniente establecer una gradación según el grado de dificultad y la importancia comunicativa de cada aspecto. Así existen tres conceptos asociados a las necesidades comunicativas: la comunicación propiamente dicha, el lenguaje y el género. La comunicación engloba las cuatro destrezas. El lenguaje se caracteriza por una serie de componentes formales y funcionales. Por último, el género funciona como un puente entre las destrezas comunicativas y el dominio del lenguaje.

En cuanto a los aspectos lingüísticos del inglés de especialidad, la gramática ha sido un tema muy discutido, habiendo formado durante mucho tiempo parte integral de los programas de enseñanza de lenguas (Bhatia, 1993). A menudo se comenta que la enseñanza del inglés de especialidad tiene poco que ver con la gramática (Dudley-Evans y St John, 1998: 74). Es cierto que la orientación fundamental de un curso de inglés de especialidad es la adquisición de las cuatro destrezas y la gramática no se considera un

objetivo fundamental. Sin embargo, ciertos errores o dificultades gramaticales por parte de los estudiantes de inglés de especialidad pueden interferir en la productividad y eficacia de dichas destrezas. Por tanto, la mayor o menor importancia que se le dé a la gramática en la enseñanza del inglés de especialidad depende del nivel de inglés del alumno y de la prioridad que se deba dar a la precisión gramatical o a la fluidez al utilizar la lengua, como señalan Dudley-Evans y St John (1998: 75):

Where English is used as the medium of communication and students are expected to present written work and make oral presentations in accurate English, serious weaknesses in grammar require more specific help. This may mean allocating time to concentrate on the given difficulty, teaching both the form and its use in contexts relevant to learners' needs.

El análisis del registro puso de manifiesto que utilizar ciertos rasgos gramaticales clave era relevante en el inglés de especialidad (Dudley-Evans, 2000). De este forma se pueden omitir aquellas características gramaticales que no sean relevantes y hacer un mayor hincapié en aquellas estructuras recurrentes según el tipo de inglés de especialidad del que se trate.

Existen ciertas formas gramaticales que deben tenerse en cuenta a la hora de priorizar nuestra tarea docente. Por ejemplo, los tiempos verbales se deben estudiar según la frecuencia con la que aparezcan en los textos reales que sean de importancia para los estudiantes en su futuro puesto de trabajo (Dudley-Evans y St John, 1998). Igualmente ciertos textos utilizan más la voz pasiva que otros, por lo que la elección entre voz activa o pasiva depende de la función o funciones que una u otra desempeñen en cada tipo de texto. En cuanto a los modales, se usan con frecuencia como forma de matización léxica (*hedging*) para establecer un distanciamiento entre el escritor y ciertas afirmaciones del texto (Salager-Meyer, 1994; Fortanet Gómez et al., 1998b). Del mismo modo conviene también estudiar otros rasgos como la utilización de los artículos, la nominalización o los conectores atendiendo a su relevancia y uso concreto en cada tipo de texto. Todos estos aspectos no son diferentes en la gramática del inglés general pero tienen sus propias características en cada variedad del inglés de especialidad (Bhatia, 1993). Por tanto, los puntos gramaticales no se han de ignorar en las clases de inglés de especialidad, sino que se deben incluir dentro del contexto de la clase siguiendo un enfoque comunicativo o funcional. Como indican Dudley-Evans y St John (1998: 80),

"the context determines what aspect of grammar is appropriate. Certain very specific contexts will involve very particular uses of grammar, and the ESP teacher needs to be sensitive to these contexts".

Otro aspecto lingüístico relevante que hay que incluir en el diseño curricular es el vocabulario. En las lenguas de especialidad el vocabulario "actúa como el soporte de la especificidad y el elemento dinámico que sustenta estas lenguas" (Valero Gancedo, 1999: 241). Sin embargo, una enseñanza basada únicamente en el aprendizaje de vocabulario no respondería a la complejidad de una lengua de especialidad.

En el vocabulario de las lenguas de especialidad se distinguen tres categorías o grupos (Alcaraz Varó, 2000). En primer lugar, aparece la terminología o vocabulario técnico. Este grupo está formado por unidades léxicas de carácter técnico. Según Valero Gancedo (1999) es el vocabulario estrictamente específico, y en muchos casos, el menos numeroso. El segundo grupo de vocabulario es el llamado semitécnico o subtécnico formado por vocablos comunes con un significado específico dentro de cada campo o disciplina. Suele ser abundante en casi todas las especialidades. Por último, está el vocabulario general de uso frecuente en una especialidad determinada. Generalmente es el grupo más numeroso. Estos vocablos mantienen el mismo significado dentro y fuera de la especialidad pero son importantes por la frecuencia de uso y relación con el campo de conocimiento en el que aparecen.

Coincidimos con Dudley-Evans y St John (1998) en destacar la importancia del vocabulario semitécnico en las lenguas de especialidad, tanto en contextos académicos como profesionales, en concreto en el inglés de los negocios. Estos autores también señalan que en la enseñanza del inglés de especialidad es muy importante crear actividades que trabajen el vocabulario dentro de un contexto y no de forma aislada. Aunque admiten que la enseñanza del vocabulario en inglés de especialidad sigue más o menos las mismas directrices que en el inglés general, apuntan la distinción entre el vocabulario que se necesita para la comprensión y el que se precisa para la producción. Dentro de la comprensión ratifican que son importantes las actividades de deducción de vocabulario a partir del contexto o de la estructura de la palabra, mientras que para la producción son recomendables, por ejemplo, los ejercicios de asociación de palabras.

Por último, comentaremos el papel de las destrezas comunicativas en el diseño de un curso de inglés de especialidad. Según Alcaraz Varó (2000), desde un punto de vista didáctico, los diferentes aspectos lingüísticos relevantes en cada caso se integran en las distintas destrezas comunicativas. Este autor sugiere que según las necesidades de los estudiantes en la programación de un curso de inglés de especialidad se ha de hacer hincapié en las cuatro destrezas o, si no se dispone del suficiente tiempo, se tratará la destreza o destrezas más relevantes. Es, precisamente, en la enseñanza de inglés de especialidad donde más importante es en estos momentos el estudio de las cuatro destrezas, ya que la mayoría de los estudiantes afirman necesitar un buen conocimiento y dominio de ciertas destrezas en particular, y dentro de ellas, funciones y usos muy específicos, para desempeñar sus actividades profesionales actuales o futuras con éxito.

En general, las destrezas comunicativas son cuatro: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Sin embargo, Dudley-Evans y St John (1998), las dividen en cinco: lectura, comprensión oral de un monólogo, comprensión y producción oral, producción oral (monólogo), y escritura. Cada una de ellas constituye una macro-destreza que, a su vez, consiste en un grupo de micro-destrezas. El hecho de dividir las no significa que deban tratarse en clase de forma independiente, sino que un enfoque de integración de todas ellas, o al menos dos o tres, es lo más aconsejable (Kennedy y Bolitho, 1984; Hutchinson y Waters, 1987; Alcaraz Varó, 2000). Utilizar una destreza comunicativa normalmente implica alguna otra, por ejemplo, la escritura casi siempre se relaciona con la lectura y viceversa. Además, parece ser que la adquisición de una destreza siempre resulta más efectiva si el proceso implica su interrelación con otra u otras destrezas (Dudley-Evans y St John, 1998).

Junto al dominio de las destrezas comunicativas, aparece el concepto de género sobre el que hablaremos más adelante en este capítulo. Alcaraz Varó (2000) recomienda presentar un curso de IPA centrándose en un género oral o escrito. De este modo el objetivo principal del aprendizaje se centra en el dominio de un género desde una o varias destrezas. Al estudiante se le demuestra así que su objetivo en el curso de inglés de especialidad está íntimamente relacionado con sus necesidades inmediatas como alumno y con las futuras como profesional.

2.3.3. Materiales

La elección de qué aspectos se deben enseñar y el orden en que se deben tratar también afectan y pueden verse condicionados por el material que se seleccione (Dudley-Evans y St John, 1998). Por tanto, una vez superadas las etapas de análisis de necesidades y diseño curricular hay que convertir la información obtenida en el material que se va a utilizar en clase. Para ello, según Hutchinson y Waters (1987: 96), existen tres posibilidades:

- elegir entre los materiales existentes disponibles,
- diseñar materiales propios, o
- modificar materiales existentes (combinación de las posibilidades anteriores).

Sea cual sea la opción que se siga, todo profesor de inglés de especialidad debe ser ante todo un buen proveedor de material, es decir, tiene que saber seleccionar el material apropiado para cada curso. Esto implica saber elegir entre el material que está a su disposición, ser creativo y modificar ciertas actividades para adaptarlas a las necesidades del estudiante cuando sea necesario, y completar el material existente con actividades extraordinarias o de apoyo, si éste no es suficiente para alcanzar los objetivos planteados (Dudley-Evans y St John, 1998). Los materiales para un curso de lengua de especialidad son diferentes de los que se utilizan en uno de inglés general porque son el resultado directo del uso de dichas lenguas de especialidad (González Rodríguez, 2002). En otras palabras, el material de un curso de lengua de especialidad debe basarse en textos o documentos que se utilizan en contextos académicos o profesionales específicos.

En este sentido, la selección de materiales en el ámbito del inglés de especialidad viene asociado al concepto de "autenticidad", incluido a su vez dentro del enfoque comunicativo (Robinson, 1991). Cuando se habla de autenticidad del material empleado en clase de lenguas de especialidad nos referimos tanto a la autenticidad de los textos que se utilizan en una situación determinada como a la finalidad para la que se utilizan dichos textos (Dudley-Evans y St John, 1998; García Mayo, 2000). Según Widdowson (1979), la autenticidad de los materiales no se encuentra en ellos mismos sino que reside en el tipo de interacción entre el lector/oyente y el texto. El aspecto clave es que las

actividades sobre el texto reflejen la forma en la que éste se utiliza en una situación real. Esta característica está íntimamente relacionada con el análisis de necesidades en el que se descubre cómo los estudiantes utilizan diferentes fuentes para que las actividades en la clase de inglés de especialidad puedan reflejar lo que ocurre en la vida real.

Otro elemento a tener en cuenta es el nivel del texto y la conveniencia o no de simplificar o adaptar los textos auténticos. Según Bhatia (1993), la simplificación de los textos podría significar alejarse de su relevancia. González Rodríguez (2002: 85) aconseja utilizar textos auténticos cuando se correspondan con las necesidades y nivel previo de los estudiantes, entendiendo "nivel" como el dominio lingüístico en la lengua extranjera y nivel de conocimientos en la disciplina o materia específica. Las ventajas de la utilización de material auténtico están asociadas con la motivación ya que se encuadra en el mundo real del alumno y sirve de conductor de conocimientos sobre la lengua de especialidad en cuanto a técnica profesional, morfosintaxis y léxico. También permiten que el estudiante pueda interactuar dentro de una situación comunicativa.

En cualquier caso, el material que se debe usar en un determinado curso de inglés de especialidad dependerá de los objetivos, el nivel de lengua y el enfoque que se desee dar (Dudley-Evans y St John, 1998). Los materiales que pueden resultar significativos en un curso de inglés de especialidad son aquellos que se eligen como fuente de lengua, como apoyo del aprendizaje, como motivación y estímulo o como referencia. La primera razón es relevante cuando se trata de inglés como lengua extranjera, siendo la clase la única oportunidad de estar en contacto con el idioma; en este caso los materiales sirven para maximizar el aprovechamiento de la lengua, y conviene que sean reales. Como apoyo del aprendizaje, los materiales deben implicar al estudiante para que reflexione y use la lengua. La motivación y el estímulo se consiguen a través de materiales que planteen retos alcanzables, es decir, deben ofrecer información nueva, siempre basada en la experiencia y conocimientos previos del alumno. La finalidad y la conexión con la realidad del estudiante son dos factores que siempre deben estar presentes.

En el caso de diseñar material propio hay que unir el contenido específico y técnico de la especialidad (*carrier content*) con el contenido lingüístico pertinente (*real content*), a partir de uno o del otro, y después crear actividades. En este punto hay que tener en cuenta que los estudiantes de inglés de especialidad no son estudiantes de lengua sino

de otras disciplinas; por este motivo, para maximizar el aprendizaje hay que basarse en las estrategias de aprendizaje pre-existentes en el grupo. La variedad, aunque no exclusiva del inglés de especialidad, es fundamental en este caso para fomentar la motivación. Por ejemplo, si el objetivo es una destreza, se puede activar el ejercicio con el uso de otras destrezas relacionadas con dicha actividad. La gradación de los ejercicios según dificultad y una buena presentación también son factores a considerar si se diseña material propio. Del mismo modo, y gracias al uso de las nuevas tecnologías (Bolaños Medina y Cárdenas Rodríguez, 1999; Andreu Andrés et al., 2001; Arnó Macià et al., 2001; Barahona Fuentes y Arnó Macià, 2001; Bocanegra Valle, 2001, 2002; Candel Mora et al., 2001; Coll García, 2001; López Nohales y Steiger, 2001; Martin Wilson, 2001; Cerdá Redondo, 2002), el desarrollo de materiales específicos para nuestras clases ha aumentado en calidad y cantidad.

2.3.4. Metodología

El mayor valor de los materiales auténticos en una clase de inglés de especialidad radica en una utilización adecuada de los mismos (Crocker y Swales, 1984). En otras palabras, el éxito o fracaso en la elección de los materiales reside en la metodología que se siga para explotarlos en clase (Robinson, 1991).

Hutchinson y Waters (1987) abogan por una metodología centrada en las necesidades de aprendizaje del estudiante al mismo tiempo que se tiene en cuenta la situación meta en la que los estudiantes tienen que utilizar el inglés. Para estos autores, la metodología del inglés de especialidad no presenta ninguna diferencia significativa respecto a la que se utiliza en un curso de inglés general. En ambos casos la metodología de cualquier clase de segundas lenguas debe seguir una serie de principios básicos sobre el proceso de aprendizaje que giran en torno a una idea central: la enseñanza del inglés de especialidad debe consistir en la comunicación y el aprendizaje creando en clase un entorno efectivo, agradable, social y cooperativo. Uno de los principios básicos que defienden estos autores es que el aprendizaje de una lengua no se centra únicamente en el conocimiento lingüístico. La enseñanza de inglés de especialidad debe crear un equilibrio entre el conocimiento concreto de la disciplina específica del estudiante y su conocimiento de la lengua inglesa.

Robinson (1991) defiende una metodología comunicativa tanto en inglés de especialidad como en inglés general. En este sentido, esta autora tampoco destaca una metodología diferente para uno u otro tipo de inglés, aunque sugiere que en el caso del inglés de especialidad todas las actividades están basadas en el área específica del alumno y tienen una finalidad auténtica relacionada con las necesidades de los estudiantes que vienen determinadas por la situación real en la que éstos van a utilizar la lengua inglesa.

Por el contrario, Dudley-Evans y St. John (1998) consideran que la enseñanza del inglés de especialidad utiliza una metodología diferente de la que se usa en la enseñanza del inglés general, entendiendo por "metodología" la interacción entre el profesor y los estudiantes. En las clases de inglés de especialidad, el docente se convierte en un asesor de la lengua y los alumnos aportan su experiencia y conocimiento sobre el tema. La metodología del inglés de especialidad debe reflejar la de las disciplinas y profesiones de las que se trata en cada caso. Así, aparte de las actividades de aprendizaje de lenguas, en la clase de inglés de especialidad se realizan tareas y actividades que reflejan el mundo de especialización del estudiante a través de registros, géneros y lenguaje asociado que los alumnos necesitan dominar para llevar a cabo dichas actividades. Por tanto, la enseñanza del inglés de especialidad difiere de la enseñanza de inglés general sobre todo en lo que respecta al conocimiento de especialista del estudiante y a los procesos cognitivos y de aprendizaje que traen de su propia experiencia académica y profesional dentro de su campo de conocimiento específico.

Actualmente en la enseñanza de la lengua inglesa en general se aboga ante todo por un enfoque comunicativo de la metodología (Cunningsworth, 1995). Si aceptamos este enfoque, la metodología del inglés de especialidad no es realmente muy diferente de la del inglés general (Hsu, 1999). Lo que diferencia ambos tipos de cursos son los fines, necesidades y objetivos comunicativos (Carver, 1983).

Sobre técnicas y métodos, no existe un único modelo perfecto. El profesor ha de examinar cada situación en particular y adaptar la metodología a las necesidades de los estudiantes. Enseñar lenguas de especialidad significa que los alumnos pueden tener ciertos conocimientos que necesitan utilizar y que generalmente no tienen sus

profesores. No se trata de ser un experto pero sí de conocer mínimamente el contexto y algunos conceptos básicos de la materia específica (Dudley-Evans y St John, 1998).

Precisamente, uno de los puntos fuertes de la metodología del inglés de especialidad es la integración del aprendizaje de la lengua y el de la disciplina específica. Ejemplos de dicha integración son las simulaciones, los estudios de casos, los proyectos y las presentaciones orales (Sturtridge, 1977; Wright, 1980; Robinson, 1991; Robbins, 1994). Todas estas tareas favorecen la integración de varias destrezas y reflejan las situaciones y actividades del mundo real en las que los estudiantes necesitan utilizar la lengua inglesa.

2.3.5. Evaluación

La evaluación es el proceso mediante el cual se establece la efectividad del curso y sus diferentes aspectos (Robinson, 1991; Dudley-Evans y St John, 1998). Cualquier curso de lengua requiere un proceso de evaluación pero, en el caso concreto de las lenguas de especialidad, dicho proceso tiene que ver con la efectividad y eficacia del aprendizaje respecto a la consecución de los objetivos específicos del curso. La evaluación real del éxito o el fracaso de un curso de inglés de especialidad se basa en la actuación de los estudiantes en situaciones reales, académicas o profesionales, para las que éstos han sido formados (Bhatia, 1993).

Según Hutchinson y Waters (1987), es conveniente llevar a cabo una evaluación de los estudiantes y la evaluación del propio curso. Por una parte, se necesita evaluar el aprendizaje del alumno en diversos momentos a lo largo del curso para determinar la capacidad que éste va adquiriendo para desempeñar unas tareas comunicativas en particular. Por otra parte, hay que evaluar el curso propiamente dicho para comprobar si sus objetivos se cumplen. Estas dos vertientes de la evaluación no son independientes, sino que se complementan. También es aconsejable aplicar el proceso de evaluación a los materiales que se utilizan durante el curso (Robinson, 1991).

Los resultados de la evaluación en inglés de especialidad pueden influir en decisiones posteriores o producir cambios a largo plazo; por tanto, es aconsejable que, además de la evaluación sumativa al final del curso, se utilice la evaluación formativa que se lleva

a cabo constantemente durante todo el curso. De este modo, la evaluación se convierte en una actividad constructiva y estimulante que muestra lo que no se ajusta a un grupo de estudiantes en particular. No debe entenderse como algo negativo, sino como un medio para destacar los puntos positivos y detectar qué aspectos no han salido bien y por qué motivos. En este sentido, Robinson (1991) establece la distinción entre la evaluación procesual, que tiene en cuenta los procesos y estrategias de aprendizaje, y la evaluación que se centra en el producto y resultados finales de cada estudiante.

2.4. EL PROFESOR DE ESPECIALIDAD

Teniendo en cuenta todos los rasgos anteriormente mencionados, el papel que juega el profesor de lenguas de especialidad resulta bastante complejo (Cobos Fernández, 1999; Lahuerta Martínez, 1999). Según Hutchinson y Waters (1987), aunque el inglés de especialidad se englobe dentro de la enseñanza de lenguas en general, existen diferencias con el trabajo que realiza el profesor de inglés general. Además de las funciones propias dentro del aula, el profesor de lengua de especialidad tiene que ocuparse del análisis de necesidades, el diseño del curso, la adaptación o escritura de materiales y la evaluación, teniendo en cuenta que la mayoría no se han formado para tal fin. Muchos necesitan orientación en un ambiente nuevo para ellos y para el que no han sido preparados.

Los cursos de inglés de especialidad y las instituciones que los ofrecen son tan variados que no se puede hablar de un único modelo de profesor. Existen opiniones diversas, incluso contrapuestas, sobre las características, habilidades y capacidades que debe tener este tipo de docentes. Sin embargo, la cualidad que parece clave es la de la flexibilidad: flexibilidad para dejar de ser un profesor de inglés general y convertirse en profesor de lenguas de especialidad (Robinson, 1991), flexibilidad para variar unos objetivos que no se adaptan a las necesidades de un grupo de estudiantes (Giménez, 1999), y flexibilidad para arriesgarse en pro de la mejora docente (Dudley-Evans y St John, 1998).

A partir de la idea de que la enseñanza del inglés de especialidad es un campo muy variado, Dudley-Evans y St John (1998: 13), siguiendo lo propuesto por Robinson (1991), prefieren la utilización del término *practitioner* al de *teacher*, debido a la

variabilidad de las especializaciones. Estos autores utilizan este término para enfatizar que la tarea del profesor implica mucho más que la simple docencia. Así, le atribuyen cinco papeles distintos:

a. *Profesor*: no es el principal conocedor del contenido técnico y específico del material. Los estudiantes pueden en muchos casos saber más sobre el contenido del curso que el propio profesor; este factor proporciona la oportunidad de extraer conocimientos de los estudiantes para generar comunicación auténtica y real en clase. Esto depende del tipo de curso de que se trate, más o menos específico. En ciertos contextos el profesor, más que enseñar, aconseja sobre actividades ya realizadas por los estudiantes. En resumen, las claves del profesor de inglés de especialidad son la flexibilidad y el interés por las disciplinas o actividades profesionales del alumno.

b. *Diseñador del curso y proveedor de material*. En ocasiones no existe el libro de texto que se adapte fielmente al curso en cuestión y se necesita material de apoyo, o el material publicado no se adapta a las necesidades de los estudiantes de un curso. Todo ello implica crear o adaptar material, incluso comprobar la efectividad de cualquier tipo de material en un curso determinado.

c. *Investigador*. Hay que incorporar a la clase los resultados de nuevos estudios y ser conocedor de lo que implican destrezas como la comunicación escrita. No hay que quedarse en la etapa del análisis de necesidades sino que hay que observar las situaciones en las que los estudiantes utilizan cada destreza y analizar ejemplos de textos reales para comprender el discurso de dichos textos.

d. *Colaborador con especialistas de la materia*. Se trata de la adquisición de conocimiento sobre el contexto o las tareas que el alumno debe llevar a cabo en su lugar de trabajo, de la integración entre estudios especializados o actividades y lengua. Se basa en la conjunción profesor de lengua y especialista, trabajando juntos para enseñar tanto las destrezas como la lengua, relacionándose en una situación profesional determinada.

e. *Evaluador*. El profesor es evaluador tanto del progreso y actuación de los estudiantes como del material empleado en el curso. Un control de estos elementos debe hacerse durante el curso, y tras su finalización. De este modo, se puede ir viendo el progreso de los estudiantes y la adecuación del material y metodología, y se pueden realizar cambios sobre la marcha o para experiencias posteriores; todo forma parte de una evaluación formativa.

Giménez (1999: 145) utiliza el término *trainer* para referirse a la figura del profesor de lenguas de especialidad, y le atribuye cuatro papeles distintos relacionados con los anteriores:

- a) analista de necesidades y diseñador del curso,
- b) escritor de materiales,
- c) negociador, y
- d) enlace entre los estudiantes y los profesores de la materias específicas.

Así, el profesor de inglés de especialidad es el encargado de recoger los datos obtenidos en el análisis de necesidades e interpretarlos para convertirlos en objetivos del curso. Lo que le confiere especificidad a esta tarea es la conjunción de todos estos elementos junto con los requisitos institucionales que pueden también implicar ciertos requisitos por parte de los profesores de otras asignaturas específicas. En cuanto a la creación de materiales, la diferencia con el profesor de inglés general es que el profesional del inglés de especialidad tiene que crear la mayoría del material base del curso y no sólo el material de apoyo o complementario. Esta tarea implica tener un conocimiento lingüístico y también de los géneros utilizados en el campo específico de los estudiantes. Por tanto, ha de saber interpretar cada dato de forma eficiente y ser un ávido analista de géneros.

El papel de negociador y comunicador tiene que ver con optimizar los recursos de los que se dispone para adaptar las necesidades y objetivos clave del curso. El profesor de inglés de especialidad no ha de ser un especialista en la materia o disciplina en la que se utiliza la lengua inglesa sino que ha de saber utilizar el conocimiento que le brindan los alumnos y los profesores de otras asignaturas específicas (Saorín Iborra, 1999). Bhatia (1993) interpreta el papel negociador del profesor de inglés de especialidad en cuanto a

la flexibilidad en la programación. La selección de los textos que se utilicen en clase puede ser tarea del profesor y del estudiante, dependiendo de su interés, motivación y finalidad. Esta flexibilidad proporciona una gran libertad al alumno y al profesor para participar de forma activa en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

2.5. ENFOQUES DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO EN EL INGLÉS DE ESPECIALIDAD

De igual forma que la enseñanza de inglés de especialidad está vinculada a una serie de criterios sobre lengua y aprendizaje, todas sus actividades están asociadas a un punto de vista sobre el texto (Dudley-Evans, 2000). A lo largo de su evolución desde los años 60, diversos han sido los enfoques de análisis lingüístico o textual que se han aplicado al estudio del inglés de especialidad. Cada uno de ellos ha supuesto un método de estudio y un concepto distinto para describir el lenguaje, ejerciendo su particular influencia en la creación de materiales. En las primeras etapas el estudio se centraba en los distintos elementos de la oración y su construcción. Más tarde el centro de atención fue el significado de las formas mediante un enfoque nocio-funcional, y el estudio de dichas formas en un contexto. Por último, tenemos los enfoques surgidos del análisis del discurso y la pragmática que han desembocado en el enfoque dominante hoy en día, el análisis de géneros.

2.5.1. El análisis del discurso y el inglés de especialidad

El término *discurso* se utiliza en lingüística para referirse a fragmentos continuos de lengua mayores que el representado por una oración (Crystal, 1991: 106). Dentro de este término encontramos diversas aplicaciones, entre ellas el análisis de regularidades lingüísticas en los distintos discursos siguiendo criterios gramaticales, fonológicos y semánticos. Llegamos así a la definición de *análisis del discurso* como el estudio de cómo las oraciones, tanto en el lenguaje hablado como en el escrito, forman unidades significativas superiores (Richards et al., 1992: 111). La relevancia del análisis del discurso radica en su descripción de la lengua en uso superando el límite de la oración (Brown y Yule, 1983; Levinson, 1983; Halliday y Hasan, 1989; Swales, 1990).

El análisis del discurso estudia la relación entre la lengua y los contextos en que ésta se utiliza (McCarthy, 1991). Este tipo de estudio implica el análisis de los elementos que dan cohesión a las oraciones, el estudio de la estructura de cada párrafo y la estructura general de todo el texto. Los resultados conseguidos demuestran cómo funciona cada texto a través de lo que Dudley-Evans y St John (1998: 87) llaman análisis del discurso aplicado ("*applied*" *discourse analysis*).

El análisis del discurso supuso un movimiento de gran influencia para las lenguas de especialidad ya que considera el contexto de una oración como un aspecto relevante para crear su significado (Hutchinson y Waters, 1987). Una misma oración puede desempeñar diferentes objetivos comunicativos y su significado puede variar según el contexto sociolingüístico en el que aparece y la posición que ocupa en el conjunto del texto. Aplicar este tipo de análisis en la creación de materiales de inglés de especialidad permite que los estudiantes sean conscientes de ciertos intercambios asociados a campos especializados en particular. También se desarrolla el conocimiento de cómo se combinan las oraciones en los textos para producir un significado en particular (Allen y Widdowson, 1974). De este modo, se trabaja la estructura de los textos para conseguir que los alumnos sean mejores lectores y escriban de forma más efectiva.

2.5.2. El análisis de géneros y el inglés de especialidad

La gran influencia del análisis del discurso en general y de los estudios de género en particular en el desarrollo de la investigación en el inglés de especialidad ha hecho que estos dos términos se solapen en muchas ocasiones (Dudley-Evans y St John, 1998). Tanto el análisis del discurso como el análisis de géneros se encuentran incluidos dentro del Análisis Funcional, una corriente lingüística que abarca diferentes aportaciones al análisis de las lenguas en relación a su enseñanza en clase y que tienen como objetivo común el interés por el contexto social y ambiental de los hablantes (Blanco Gómez, 2001: 23).

Según Dudley-Evans y St John (1998), la diferencia entre ambos tipos de análisis textual reside en el centro de estudio de cada uno. El análisis del discurso intenta describir las relaciones existentes en todos los textos y el análisis de géneros muestra las

regularidades que presenta la organización o estructura de los textos destacando las diferencias entre unos géneros y otros (Robinson, 1991).

El análisis de géneros implica el estudio de las formas del discurso que una comunidad discursiva en particular utiliza, sus convenciones y objetivos comunicativos, el papel que juegan ciertos textos en contextos particulares, sus productos-géneros y las diferencias entre los discursos dentro de una misma comunidad discursiva y entre varias comunidades discursivas diferentes (García Mayo, 2000). Se trata de un análisis más puntual, pormenorizado y profundo que el análisis del discurso. Cobra especial interés el objetivo del emisor (Dudley-Evans, 2000). En el análisis de géneros la elección de ciertas características lingüísticas tiene su explicación en la intención comunicativa del emisor.

De esta forma, el análisis de géneros favorece una clasificación de textos y acontecimientos comunicativos orales (*spoken events*), no según su forma o contenido, sino según la acción que se pretende conseguir con ellos, o atendiendo a la finalidad comunicativa que tiene en mente el escritor o hablante (Nickerson, 2001: 5). Por tanto, este tipo de análisis conecta perfectamente con el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas ya que supone una explicación sistemática de cómo funciona el lenguaje en un determinado contexto social (Burns, 2001).

El análisis de géneros es una corriente importante en el actual estado de la cuestión del inglés de especialidad, en particular en el área de inglés para fines académicos (EAP) y el inglés para la ciencia y tecnología (EST) donde la mayoría de estudios se basan en la definición de ciertos géneros relevantes (Fortanet Gómez et al., 2001). Los trabajos de Swales (1990) sobre géneros dentro de la comunidad académica y de Bhatia (1993) sobre comunicación profesional han tenido una enorme influencia en muchos investigadores que trabajan en el campo del inglés de especialidad. De hecho, son muchos los estudios publicados recientemente sobre el análisis de géneros y el inglés de especialidad a partir de las ideas y conceptos de ambos autores (Fortanet Gómez et al, 1998a; Usó Juan, 1998; Louhiala-Salminen, 1999; Palmer Silveira, 1999b; Posteguillo Gómez, 1999; Williams, 1999; Saorín Iborra y Ruiz Garrido, 2000; Aguado Piñero, 2001; Blanco Gómez, 2001; Bovea Menero, 2001; Caballero Rodríguez, 2001; Cortés

de los Ríos y Cruz Martínez, 2001a; Fernández Guerra, 2001; Luzón Marco, 2001; Renau Renau, 2001).

El género, según Swales (1990), es un acto comunicativo con una finalidad concreta y con dimensión social, reconocible por una comunidad lingüística determinada que comparte los mismos propósitos comunicativos. Cada comunidad implica un discurso y el discurso funciona dentro de las convenciones definidas por las distintas comunidades. Este autor demuestra el valor del análisis de géneros como medio para estudiar el discurso hablado y escrito para fines aplicados. Un enfoque basado en géneros ofrece una forma funcional de comprender los muchos acontecimientos comunicativos que ocurren dentro del mundo académico actual de habla inglesa, especialmente relevante para aquellos que diseñan cursos de inglés y, al mismo tiempo, para aquellos que asisten a los mismos. Haciendo que los alumnos sean conscientes de las estructuras retóricas que tienden a presentar de forma recurrente ciertos textos de géneros específicos, éstos mejoran su competencia en las destrezas de comprensión y producción escrita (Swales, 1990).

Por su parte, Bhatia (1993) considera que el análisis del discurso en inglés de especialidad proporciona un análisis de formas lingüísticas utilizadas en materiales específicos de un campo determinado pero no proporciona una explicación de cómo se estructura la información en un campo profesional determinado. Así, el análisis de géneros supone una descripción del lenguaje como explicación. Este tipo de análisis delimita el género, indicando las causas por las que ciertos rasgos del lenguaje transmiten valores en géneros individuales. Se trata de llevar al estudiante desde tareas de pura descripción lingüística a una explicación específica del género de por qué tales características se usan y con qué finalidad, explicando por qué los miembros de una comunidad especialista hablan o escriben de una determinada forma. Analizar un texto desde el análisis de géneros significa ubicarlo en un contexto situacional específico, estudiar su contexto organizativo e institucional, analizar tanto sus características léxicas y gramaticales como sus patrones textuales e interpretar su estructura para ver cómo su organización cognitiva sirve para la intención o intenciones comunicativas del propio texto. Por tanto, el género se da en un entorno funcional, se caracteriza por su intención influida a su vez por el contenido, forma, receptor y medio de comunicación, y normalmente es un acto comunicativo estructurado y convencionalizado (Bhatia,

1993). Así, el enfoque hacia el análisis de géneros de los materiales no es prescriptivo sino explicativo. Una vez las convenciones y procedimientos se aprenden y se comprenden correctamente, se anima al estudiante a explotarlos de forma creativa para conseguir objetivos finales personales dentro de un propósito de comunicación reconocido dentro de un contexto social determinado.

Los ejercicios basados en el análisis de géneros ayudan al alumno a adquirir una interpretación de la estructura regular del género en cuestión. Se destacan las estrategias discursivas principales que se explotan convencionalmente para conseguir un fin comunicativo en contextos académicos y profesionales concretos. Se plantea una explicación detallada de la finalidad comunicativa del género o subgénero y los diferentes movimientos que el escritor utiliza para conseguir su objetivo, y que forman el esquema de contenido. De este modo el alumno adquiere la estructura comunicativa típica y los modelos de conocimiento, creencia y experiencia convencionales del especialista de la comunidad asociada al género en cuestión.

En inglés de especialidad es importante tener en cuenta las diferencias culturales (Dudley-Evans y St John, 1998). Los trabajos sobre la diferencia cultural y la comunicación intercultural han tenido una gran importancia en el inglés de los negocios. El análisis de géneros también tiene su aplicación en la sensibilización de los estudiantes hacia el uso de convenciones según diferencias culturales dentro de contextos de especialidad (Bhatia, 1993). Pueden haber diferencias importantes en la forma de utilizar la lengua inglesa en diversos contextos nacionales para distintas finalidades profesionales y sociales. Los aspectos interculturales tienen relevancia en la investigación sobre inglés de especialidad puesto que, en ciertas situaciones, parece apropiado que los estudiantes sean conscientes de los obstáculos locales que pueden determinar la naturaleza y las realizaciones lingüísticas en algunos géneros, si se quiere asegurar el éxito pragmático en contextos profesionales en la vida real dentro de ambientes locales (Kong, 1998; Okamura y Shaw, 2000; Gosden, 2001; Marcén Bosque, 2001; McGinity Travers, 2001; Calleja Medel, 2002).

En cuanto a las convenciones lingüísticas y socio-culturales propias que se pueden analizar en cada género, Alcaraz Varó (2000), además de la finalidad comunicativa, destaca la macroestructura y la cortesía. La macroestructura (Alcaraz Varó, 2000: 135),

a la que Paltridge (1997: 26) se refiere con el término *textual patterning*, es el formato u organización superior de cada género. El desconocimiento de la macroestructura puede causar problemas de comprensión de un texto. Por tanto, es importante incluir el estudio de la macroestructura de un género en la enseñanza del inglés de especialidad ya que cada disciplina necesitará un tipo de textos en concreto englobados en un contexto social determinado (Blanco Gómez, 2001). Sobre otra convención del género, la cortesía, hablaremos en el siguiente apartado 2.5.3 dentro del ámbito de la pragmática.

2.5.3. El inglés de especialidad y la pragmática: la cortesía comunicativa

El proceso de adquisición del inglés de especialidad sigue un enfoque esencialmente pragmático (Dudley-Evans, 2000). Precisamente el inglés de especialidad surge dentro del paradigma pragmático y el enfoque comunicativo (Fortanet Gómez et al., 2001). Adquirir competencia comunicativa significa adquirir un conjunto de subcompetencias relacionadas entre sí (Trosborg, 1994; Cenoz, 1996; Sánchez Pérez, 1997; Alcón Soler, 2002). Entre ellas, la competencia pragmática se considera un componente esencial de la competencia comunicativa (Salazar Campillo y Usó Juan, 2001). Diversos autores han tenido en cuenta este componente pragmático a la hora de crear modelos de competencia comunicativa (Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia et al., 1995; Alcón Soler, 2000).

La pragmática se entiende hoy como un paradigma que estudia el lenguaje desde el punto de vista de la comunicación, del uso y de sus usuarios (Alcaraz Varó, 2000). Es un paradigma que analiza el lenguaje dentro de una situación comunicativa concreta. Se trata del estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, el análisis de las condiciones que determinan el uso de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios (Escandell Vidal, 1993). En la pragmática, el lenguaje se analiza como discurso dentro de un contexto. Se hace especial hincapié en el uso del lenguaje, en las estrategias comunicativas y en las funciones del lenguaje. El lenguaje se analiza según el contexto social en el que se genera y se utiliza (Fortanet Gómez et al., 2001).

Alcaraz Varó (2000: 85) resume las características de la pragmática según cinco aspectos principales:

- 1.- el análisis de la comunicación, entendida como lenguaje en acción, tanto en su vertiente oral-auditiva como en la escrita,
- 2.- la concepción del lenguaje como discurso o texto,
- 3.- la visión funcionalista del lenguaje,
- 4.- la interdisciplinariedad, y
- 5.- la referencia constante a material lingüístico auténtico.

Esta disciplina considera los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje y baraja conceptos como emisor, destinatario, intención comunicativa, contexto verbal, situación o conocimiento del mundo. Sin dicha disciplina, muchos hechos relevantes quedarían sin explicación o se explicarían de forma incorrecta (Escandell Vidal, 1993).

Los principios de la pragmática suponen una perspectiva distinta a la establecida por el estructuralismo o el generativismo en lo que respecta a la enseñanza/aprendizaje de lenguas (Alcaraz Varó, 1990; Fortanet Gómez et al., 2001). Todas las características de la pragmática antes mencionadas influyen en la metodología didáctica del inglés de especialidad ya que muchas son las coincidencias de objetivos e intereses, como por ejemplo, la comunicación profesional y académica, el estudio y clasificación de los textos profesionales y académicos en sus aspectos formales y funcionales como géneros, la interdisciplinariedad y el empleo de material auténtico. El lenguaje ha de utilizarse dentro de un contexto específico y para una finalidad comunicativa determinada. Ésta es una idea central en la enseñanza de lenguas (Fortanet Gómez et al., 2001) y muy concretamente en la enseñanza de lenguas para fines específicos ya que la comunicación es la base del análisis pragmático y el objetivo final de la adquisición de lenguas es llegar a comunicar de forma efectiva. La línea de investigación del análisis de géneros, de la que hemos hablado en 2.5.2, refleja la influencia de la pragmática en cuanto a su interés por la comunicación.

Una de las ramas de este amplio paradigma de la pragmática es la sociopragmática. Según Trosborg (1994: 37), "sociopragmatics is concerned with the analysis of

significant patterns of interaction in particular social situations and/or in particular social systems". Entre los distintos aspectos del análisis sociopragmático destaca el estudio de la cortesía (Myers, 1989; Alcaraz Varó, 2000).

2.5.3.1. La cortesía lingüística

Uno de los objetivos principales de la comunicación es conseguir la colaboración del destinatario, es decir, el emisor intenta actuar sobre su interlocutor para alcanzar un objetivo final (Escandell Vidal, 1993). Al dirigirse a otra persona, el emisor establece un determinado tipo de relación con el destinatario que se ve reflejada en un determinado uso del lenguaje. Por tanto, el uso adecuado del lenguaje puede ser un elemento fundamental para conseguir el objetivo que se persigue.

Es importante hacer un uso conveniente de todos los medios que proporciona cada lengua para mantener una buena relación con el emisor, sobre todo, cuando existe algún conflicto entre los intereses de ambos, y a pesar de ello, no se quiere obstaculizar las buenas relaciones. En este sentido, existen una serie de estrategias conversacionales que intentan evitar o mitigar dichos conflictos y que reciben el nombre en pragmática de cortesía. Según Escandell Vidal (1993), ésta consiste en una serie de estrategias lingüísticas que utiliza un hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor cuando los intereses de ambos no coinciden. El fin último de la cortesía es eludir todo aquello que suponga un coste para el destinatario y un beneficio excesivo para el emisor (Ruiz de Mendoza Ibáñez, 1996).

2.5.3.2. Modelos pragmáticos sobre la cortesía

La mayoría de trabajos que estudian los elementos lingüísticos, estrategias y factores de cortesía se basan en los modelos pragmáticos de Lakoff (1973), Grice (1975), Leech (1983) y Brown y Levinson (1987).

El enfoque de la cortesía de Lakoff (1973) se basa en dos reglas básicas: ser claro y ser cortés. Además propone tres reglas derivadas de las anteriores: no impongas tu voluntad al destinatario, ofrece opciones, y haz que tu interlocutor se sienta bien/refuerza los lazos de unión con el destinatario. Cada una de estas reglas se aplica según el grado de

relación que exista entre los interlocutores. La regla de no imponerse al destinatario se aplica mediante una cortesía de tipo impersonal en aquellas situaciones en las que existe una clara diferencia social entre los interlocutores o no existe familiaridad entre ellos. La regla de ofrecer opciones se aplica cuando hay equilibrio social entre los interlocutores y se presentan las cosas de manera que el rechazo de la propia opinión o de la propia oferta no se sienta como algo conflictivo. La tercera regla se adapta a relaciones estrechas y el objetivo es situar al destinatario en una posición cómoda mostrando interés por sus cosas.

La influencia de Grice (1975) en el estudio de las estrategias comunicativas se centra en el Principio de Cooperación y las máximas conversacionales derivadas de éste (calidad, cantidad, relación y modo). Si el emisor incumple alguna de estas máximas hay que tener en cuenta la cortesía. El Principio de Cooperación asegura una transmisión de información eficaz, y la cortesía intenta mantener las relaciones sociales. Como los objetivos son distintos, puede aparecer un conflicto de intereses. Si esto ocurre, la cortesía legitima la transgresión de las máximas ya que intenta atenuar el carácter negativo de determinadas afirmaciones. La preponderancia del Principio de Cooperación o de la cortesía depende del tipo de discurso y de los objetivos principales.

Leech (1983) introduce el Principio de Cortesía para complementar el Principio de Cooperación de Grice (1975). Para este autor la cortesía actúa como un principio regulador de la distancia social y su equilibrio, y permite así mantener la distancia o disminuirla. El término "cortesía" se presenta con un doble sentido. Por una parte, tenemos la cortesía relativa como un punto de referencia que permite medir la adecuación entre el enunciado y el grado de distancia social entre los interlocutores en situaciones particulares propias de cada cultura. Por otro lado, está la cortesía absoluta con un sentido más amplio. Según este tipo de cortesía, algunas locuciones son intrínsecamente descorteses, como las peticiones o los mandatos, y otras son intrínsecamente corteses, como las invitaciones. A partir de ahí se presenta una escala de gradación para medir el grado de cortesía según la cual el emisor elige la estrategia de cortesía que le supone un menor coste para conseguir su objetivo. Si aumenta la cortesía, aumenta también el beneficio del oyente.

Leech (1983) también distingue entre cortesía positiva y negativa. La primera intenta suavizar la descortesía inherente de ciertas acciones descorteses, y la segunda aumenta la cortesía de las acciones que son corteses en sí mismas. El Principio de Cortesía se desarrolla en seis máximas relacionadas con distintos actos de habla. Las máximas de tacto y generosidad van asociadas a los actos impositivos y comisivos, las de aprobación y modestia se relacionan con los actos expresivos y asertivos, y las de unanimidad y simpatía se aplican a los actos asertivos como por ejemplo reclamar.

Por último, está la teoría de Brown y Levinson (1987), que, según Marcén Bosque (1997) y Cortés de los Ríos y Cruz Martínez (2001a), es el modelo más elaborado sobre la cortesía. Este modelo estudia el paralelismo entre los recursos de cortesía utilizados en lenguas y culturas distintas y demuestran que hay expresiones de cortesía que pueden variar de una cultura a otra pero las estrategias básicas son universales.

El concepto de "imagen" es central dentro de esta teoría. A todos los interlocutores les interesa que se preserve su imagen social y a cada uno le interesa dejar claro a los demás que su intención es mantener la imagen social de todos ellos. La imagen positiva es la necesidad de un individuo de que sus deseos sean aceptados por los otros. La imagen negativa es la necesidad de un individuo de que sus actos sean respetados por los otros y pueda actuar libre e independientemente. La cooperación entre los hablantes se basa en el supuesto compartido de que la imagen pública es vulnerable y una forma de ponerla a salvo es no dañar ni amenazar la de los demás. La imagen del emisor o del destinatario puede verse amenazada por ciertos actos de habla. Por ejemplo, las quejas pueden amenazar la imagen positiva del destinatario, y las disculpas pueden amenazar la imagen positiva del emisor. Del mismo modo, la imagen negativa del destinatario se ve amenazada por una petición o una orden, y la del emisor por tener que dar las gracias. El objeto de la cortesía es minimizar los actos amenazadores de la imagen.

Para medir el grado de amenaza de un acto de habla sobre la imagen del interlocutor, Brown y Levinson (1987) basan la selección de las estrategias de cortesía en tres factores: la distancia social entre los interlocutores, el poder que el receptor tiene sobre el emisor, o viceversa, y el grado impositivo que implica el acto de habla. La cortesía aumentará si aumenta la distancia entre los interlocutores, si es mayor el poder del receptor sobre el emisor; y cuanto mayor sea el grado de imposición del acto de habla.

En caso de aumentar el grado de amenaza, lo normal es que el emisor trate de suavizar la potencial amenaza por medio de diversos recursos y estrategias de cortesía. Las estrategias de cortesía positiva desde un punto de vista lingüístico consisten en palabras, frases u oraciones que hemos de utilizar en los enunciados de nuestra interacción comunicativa para reconocer los méritos del interlocutor o para integrarlo en nuestro terreno; expresiones que reconocen algo positivo en el otro interlocutor. Por otra parte, la cortesía negativa consiste en respetar el terreno del interlocutor. Las estrategias de cortesía negativa se basan, por ejemplo, en actos como disculparse.

Todas las lenguas poseen una serie de recursos codificados en su sistema lingüístico y en el uso de los distintos géneros profesionales y académicos, que expresan y mantienen la cortesía comunicativa (Alcaraz Varó, 2000). Este es el caso, por ejemplo, de la carta comercial en general y la de queja en concreto de las que nos ocuparemos en capítulos posteriores.

2.6. LÍNEAS DE ESTUDIO SOBRE EL INGLÉS DE ESPECIALIDAD

Ya hemos mencionado en el capítulo 1 que el campo labrado por la rama del inglés general durante la primera mitad de los 90 ha sido de gran utilidad en la investigación y mejora del inglés y otras lenguas de especialidad. La enseñanza de inglés de especialidad ha adaptado los principios básicos de los nuevos enfoques y metodologías puestos en funcionamiento para el inglés general como segunda lengua. A partir de ahí, los estudios han seguido la línea de la especificidad que caracteriza las necesidades de los estudiantes de esta rama del ELT.

Entre las tendencias en el estudio y la investigación del inglés de especialidad destacan los trabajos sobre el análisis de géneros (Fortanet Gómez et al, 1998a; Barberà Manrique, 1999b; Aguado Piñero, 2001; Blanco Gómez, 2001; Bovea Menero, 2001; Caballero Rodríguez, 2001; Cortés de las Ríos y Cruz Martínez, 2001a; Fernández Guerra, 2001; Luzón Marco, 2001; Renau Renau, 2001), los estudios interculturales (McGinity Travers, 1999a, 1999b, 2001; Melander, 1998; Gosden, 2001; Marcén Bosque, 2001; Calleja Medel, 2002; Fernández Amaya, 2002; Lanero Fernández, 2002b; Van Hooff et al., 2002; Vidal Fondo y Sánchez Canales, 2002), o el uso de las nuevas tecnologías (Arnó Macià et al., 2001; Barahona Fuentes y Arnó Macià, 2001;

Bocanegra Valle, 2001, 2002; Candel Mora et al., 2001; Coll García, 2001; López Nohales y Steiger, 2001; Martin Wilson, 2001; Cerdá Redondo, 2002) por mencionar sólo algunas de las líneas de estudio que se siguen actualmente en este campo, y que han sido publicadas recientemente.

En cuanto a las disciplinas o campos específicos más estudiados, podemos decir que la mayoría de estudios se centran en el inglés de los negocios y el inglés de la ciencia y la tecnología (Alcaraz Varó, 2000). Por el contrario, existen especialidades que se han trabajado muy poco, como es el caso del inglés para turismo (Valdés Rodríguez, 2002). En muchas ocasiones, la escasez de investigación en este campo se debe a que el inglés para turismo se considera parte del inglés de los negocios porque los ámbitos profesionales en los que ambos tipos de inglés de especialidad se utilizan comparten ciertos rasgos comunes. A continuación detallaremos las diferencias y similitudes que existen entre estas dos lenguas de especialidad.