

Recibido: 25/09/2014 · Aceptado: 20/10/14

LFE y la necesidad de trabajar destrezas profesionales en Grados técnicos

LSP and the Need to Work on Professional Skills in Technical Degrees

Isabel Herrando-Rodrigo, José María Yebra-Pertusa · *Centro Universitario de la Defensa de Zaragoza*

Institutional address: Centro Universitario de la Defensa de Zaragoza, Ctra. Huesca s/n,
50050 Zaragoza (España)

Email: herrando@unizar.es - jyebra@unizar.es

ABSTRACT

In this paper we show the empiric research we carried out in the academic year 2013-14. We intend to emphasize the role of English for Specific Purposes (ESP) and more concretely English for Occupational Purposes in the professional and academic field. From our experience in the classroom, our working hypothesis was to determine to what extent can a project like this help diagnose the main problems students meet when they do an academic presentation. This piece of research was conducted with students who were in their last course of Management Engineering (designed for defence) and who are expected to defend their End Degree Project in English. These students are also expected to develop their professional career in multilingual scenarios using English as a vehicle of communication (getting a B2 level from the Common European Framework of Reference for Languages). The methodology we used was twofold. On the one hand, we gave them some clues to prepare fully academic presentations. Afterwards, they had to defend their presentation in front of a board and answer their questions. In this phase we took notes, filled a template and gave them feedback to improve their skills. On the other hand, students had to fill surveys

about the experience and possible formulas of improvement. The analysis of the surveys gave us valuable feedback to implement in our future teaching of the skill.

In conclusion, any other teacher in his or her ESP classroom could replicate this experience, which we have found tremendously illuminating since these results revealed our syllabus weaknesses. Second, this experience helped our students to be communicatively successful in their technical tasks. In addition, this type of empirical piece of research not only contributes to raise awareness around the need of keeping working with and researching about ESP but also contributes to previous research in Applied Linguistics.

Keywords: English for Specific Purposes, empiric research, professional skills.

RESUMEN

Con este artículo nos proponemos dar a conocer la experiencia empírica de carácter docente-investigador que hemos llevado a cabo en el último año (2013-14). Pretendemos enfatizar el papel del inglés con fines específicos, más concretamente de carácter científico-técnico en el ámbito académico y profesional. A partir de nuestra experiencia en el aula, nuestra hipótesis de trabajo ha consistido en explorar hasta qué punto puede un proyecto como éste diagnosticar las dificultades con las que se encuentran los estudiantes al hacer una presentación académica. Esta investigación se ha llevado a cabo con estudiantes del último curso de Ingeniería de Organización Industrial (perfil Defensa), que tienen que defender su Proyecto Fin de Grado en lengua Inglesa. De estos estudiantes también se espera que desarrollen su carrera profesional en escenarios multilingües y usen el inglés como lengua vehicular (tienen que alcanzar un nivel B2 de Marco Común Europeo). La metodología utilizada ha sido doble. Por una parte, les dimos pautas para preparar una presentación académica. A continuación, contestaron a las preguntas de un tribunal. En esta fase tomamos notas, rellenamos unas rúbricas y les dimos feedback para que mejoraran su competencia. Además, respondieron a una serie de encuestas sobre la experiencia y posibles fórmulas de mejora. El análisis de las encuestas ha sido un feedback muy valioso para implementar en nuestra labor futura.

En conclusión, cualquier otro docente puede desarrollar nuestra experiencia, que consideramos muy interesante porque los resultados pusieron de manifiesto deficiencias en nuestro programa. Además, esta experiencia ha ayudado a nuestros estudiantes a comunicarse mejor en un ámbito técnico. Por último, este tipo de investigación empírica no sólo contribuye a mantener viva la necesidad de trabajar e investigar en ESP sino también se suma a investigación previa en lingüística aplicada.

Palabras clave: Inglés para Fines Específicos, estudio empírico, destrezas profesionales.

1. Consideraciones preliminares y posicionamiento teórico

Muchos investigadores del campo de la lingüística aplicada inglesa han centrado sus esfuerzos y, por ende, su investigación en el Inglés para Fines Académicos (IFA) (*English for Academic Purposes*). Hyland (2006), por ejemplo, describe el Inglés para Fines Académicos como: “*language research and instruction, which focuses on the specific communicative needs and practices of particular groups in academic contexts*” (p. 2). Es cierto que su estudio ha evolucionado rápidamente en estos veinte últimos años derivado de la rama del Inglés para Fines Específicos desde los primeros años de la década de los ochenta, cuando se lanzó la Revista *English for Specific Purposes*. Por aquel entonces, el IFA se estableció como una de las dos ramas más importantes del Inglés para Fines Específicos junto al Inglés para Fines Ocupacionales y/o Profesionales.

Aunque no se puede negar la fuerza del IFA como uno de los motores principales de la enseñanza-aprendizaje (e investigación) de nuestras aulas universitarias y profesionales no nos podemos olvidar, como docentes, de que la mayoría de nuestras asignaturas de lengua inglesa impartidas en los distintos grados universitarios tienen un carácter específico y, más concretamente, ocupacional. Esta situación nos inspiró para llevar a cabo un estudio empírico en nuestras aulas que tiene como objetivo principal observar las necesidades lingüísticas reales de nuestros estudiantes de Ingeniería de Organización Industrial (Perfil Defensa). Los resultados de este estudio persiguen contribuir a trabajos anteriores que subrayan la necesidad de seguir investigando y profundizando en la docencia del Inglés para

Fines Profesionales u Ocupacionales (James 1984; Adams-Smith 1984; Mauranen 1993; Hewings 2002; Garzone 2006; Bhatia 2008).¹

Este estudio obtiene y analiza cualitativamente los datos desde una observación de campo directa. No podemos afirmar que el marco teórico-práctico emane de un enfoque etnometodológico (como lingüistas como Flowerdew 2001; Mur-Dueñas 2007; Pérez-Llantada 2009; Burgess e Ivanič 2010) sí han hecho previamente—pero sí intenta tímidamente aplicarlo. Nuestro contexto teórico quería hacer un guiño a la “ciencia de la contextualización” (ver Malinowsky 1923 o Firth 1957). Por eso nos involucramos en distintas actividades docentes que utilizaban la lengua como vehículo efectivo de comunicación. Estas actividades docentes no eran un campo de trabajo familiar para nosotros como docentes de Inglés para Fines Específicos, por eso decidimos “convivir” con nuestro alumnado y participar en la rutina de dichas actividades (Kell, 2010) para obtener datos de nuestra observación de campo directa y comprender mejor la realidad y necesidades reales de nuestro alumnado. Sin lugar a dudas, para considerar este estudio como una contribución al campo de la etnografía habría que reformular esta experiencia y navegar en estudios como Comaroff y Comaroff 1992; Green y Bloom 1997; Blommaert 2005; o Street 2010 (entre otros).

2. Contexto

Nuestro estudio nace de una doble experiencia docente transversal. Por una parte entre las áreas de Lengua Inglesa y la asignatura de Balística impartida por la Universidad de Zaragoza en la Academia General Militar. Esta asignatura es obligatoria para la especialidad de Artillería que imparte el Centro Universitario de la Defensa en cuarto curso del grado de Ingeniería en Organización Industrial para perfil defensa, y se cursa en el primer cuatrimestre. Y, por otra parte, entre Lengua Inglesa y la asignatura Oficina de Proyectos, también obligatoria en el

¹ Cabe subrayar que son muchos los estudios en lengua inglesa sobre IFE y sus implicaciones (ver Martin 1992; Bhatia 1993; Eggins 1994; Swales 1997; Widdowson 1997; entre muchos otros).

mismo grado y curso, aunque esta es común para todas las especialidades del Ejército de Tierra, y se cursa en el segundo cuatrimestre.

Nuestro estudio explora y analiza las necesidades de nuestro alumnado mediante observación y experimentación de campo. Tras la finalización del grado, nuestros alumnos presentan el Trabajo Fin de Grado (TFG) en lengua inglesa. De ahí la importancia de la formación previa tanto de carácter teórico como de carácter práctico en la que se enmarcan nuestra experiencia docente y nuestro proyecto investigador. Antes de la presentación y defensa del TFG, y tras realizar un simulacro en ambas asignaturas, encuestamos a nuestro alumnado para conocer sus necesidades y actitudes ante el uso de la lengua inglesa como vehículo de comunicación y diseminación de su TFG.

Se trata así de un proyecto práctico que fomenta la interdisciplinaridad y transversalidad de nuestras materias en el que han estado implicados dos profesores del área de Lengua Inglesa y dos profesores del área de ingeniería, una profesora de Oficina de Proyectos y otro profesor de electrotecnia, especialista en dirección y evaluación de TFGs. Todo ello para responder a las necesidades de nuestro alumnado de cara a la presentación del TFG desde un enfoque próximo al Inglés para Fines Específicos (y Profesionales). Dada su interdisciplinaridad y transversalidad, nuestra experiencia pretende (e implementa) la formación integral de diferentes destrezas que los alumnos han ido adquiriendo a lo largo del grado, lo que constituye una oportunidad de gran interés para la titulación. Un grado es, o debería ser, más que un conjunto de asignaturas independientes más o menos afines. Debe responder a la formación global como futuros profesionales, así como al dominio no solo de la lengua inglesa *per se* sino de esta con objetivos concretos, claros y bien definidos dentro del marco de la titulación y sus competencias como futuro profesional. El proyecto responde a una necesidad que es generalizable a la práctica totalidad de profesiones en la actualidad, a saber, dar a conocer los conocimientos, opiniones y tesis del profesional en lengua inglesa en un contexto internacional e intercultural con una cada vez mayor especialización mientras adquiere un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas extranjeras.

Ante el interesante debate abierto alrededor del papel del inglés como *lingua franca* (Seidlhofer 2001; Mauranen 2007; Jenkins 2007; Moreno & Suárez 2009; Mur-Dueñas 2013; Orna-Montesinos 2013, etc.) y las múltiples posibilidades que

de ahí se derivan, nuestro modesto estudio (que es nuestra intención ampliar con nuevas acciones) se ha centrado en exponer al alumnado a un simulacro de presentación del trabajo final de la asignatura como si fuera la defensa del TFG, recoger las opiniones y necesidades del alumnado, diseñar unas guías que pudieran ayudarles de cara a la defensa del TFG y recoger su evolución final. Creemos que esta experiencia amplía las miras de la disciplina en su conjunto y mejora las de nuestros alumnos. También se han tenido en cuenta para el diseño final de las guías el uso de nuevas tecnologías a la hora de hacer presentaciones y cómo hacer referencia a estos apoyos audiovisuales en lengua inglesa. El uso de las nuevas tecnologías es fundamental. Pero no debería ser un fin en sí mismo, como ocurre en muchas ocasiones. Hemos intentado trabajar con nuestro alumnado el uso racional de las TICs. Estas deben servir para alcanzar fines concretos de forma eficiente. El caso del *power point* ha resultado paradigmático en nuestro análisis. Su uso indiscriminado, incluyendo demasiadas transparencias, demasiada información, etc., solo consigue hacer perder al oyente, espectador o examinador el hilo del discurso. Numerosos artículos de opinión en prensa así como artículos de investigación han apuntado en esta dirección, dando consejos de cómo utilizarlo y cómo no hacerlo (Jones 2003; Hustad 2012). Además, aspectos como el lenguaje no verbal, el lenguaje corporal o estrategias para dirigirse a la audiencia son también objeto del proyecto. Estos son aspectos que muchas veces se dejan al margen a favor de un planteamiento de carácter exclusivamente textual. Cada vez, sin embargo, parece más obvio que estas destrezas son fundamentales y, por tanto, deben ser tenidas en cuenta para la correcta transmisión del mensaje al auditorio. El lenguaje no verbal complementa, matiza y apoya el lenguaje verbal que, en última instancia, constituye nuestro principal objetivo.

Aunque posteriormente dedicamos un apartado a la experimentación y trabajo de campo, valga por el momento decir que la metodología utilizada en la primera fase ha consistido en el análisis de necesidades a través de la observación del alumnado, desarrollando la actividad de presentación científico-técnica-profesional, tanto a nivel individual como en conjunto.

El impacto de nuestro estudio fue inmediato dado que el alumnado aprende a trabajar la presentación oral en un idioma extranjero. En cuanto a su sostenibilidad y transferibilidad es indiscutible ya que les dota de una herramienta útil para su futuro profesional. Queremos destacar, en este sentido, que este proyecto responde a necesidades que van más allá de la presentación de los TFGs. El hecho

de que el inglés se haya convertido en la lengua vehicular internacional en el mundo civil y militar hace necesario que cualquier profesional sea capaz de transmitir opiniones e ideas, así como que sea capaz de negociar de forma eficiente en esta lengua. La transversalidad y la interdisciplinariedad de nuestra propuesta está así en consonancia con lo que se requiere del oficial actual del ejército de tierra en un marco internacional y multicultural. Del oficial se exigen dotes de liderazgo y negociación, que debe transmitir a través de la persuasión y la palabra. De ahí la importancia del dominio de estrategias de comunicación oral en el ámbito académico y profesional, bien sea delante de un tribunal, como en el caso de los TFGs, bien de tropas multinacionales en una misión internacional.

El conocimiento que se genera es de carácter práctico. El permanente intercambio de ideas y proyectos entre estudiantes de diferentes países de nuestro contexto se une en el caso de nuestro alumnado al contexto de internacionalidad y multiculturalidad del ámbito de la defensa en la actualidad. Como lengua vehicular y desde la socio-lingüística, el inglés tiende puentes culturales. Por otra parte, la cultura del oficial actual no es la de la guerra, sino más bien la de la defensa y la cooperación. Esto tiene efectos en el uso de la lengua como instrumento no tanto de confrontación como de apoyo y coordinación y liderazgo con sus subordinados.

3. Objetivos

Con esta experiencia pretendíamos detectar cuáles son las capacidades que el alumnado ha ido adquiriendo a la hora de hacer una presentación en lengua inglesa a lo largo del grado.² A su vez, como mencionamos posteriormente, los resultados de este estudio no sólo nos han ayudado a contribuir a la necesidad de seguir

² En Lengua Inglesa I, que consolida un nivel B1 dentro del marco común de referencia para las lenguas extranjeras, el alumnado se enfrenta (en la mayoría de los casos) a su primera presentación en inglés. Es breve y el alumnado se familiariza con las diferentes partes de una presentación. Se trata de una descripción técnica de un aparato, máquina etc. En lengua Inglesa II, III y IV el alumnado pasa de tomar contacto con el nivel B2 a consolidarlo por completo. Poco a poco se va ampliando tanto el tiempo como la dificultad de la presentación. Partiendo de narraciones cronológicas, en 2º, a causa y efecto en 3º, en Lengua Inglesa IV el alumnado debe ser capaz de exponer una problemática, lanzar hipótesis y buscar posibles soluciones.

apostando por la docencia del IFE en nuestras aulas, sino a hacer una profunda reflexión sobre la efectividad de nuestra docencia de lengua inglesa hasta ahora.

Otro objetivo debía redundar en beneficio tanto de docentes como discentes. A nosotros, como docentes de una asignatura de humanidades (lengua inglesa) y otras dentro del campo de la ingeniería (Balística y Oficina de Proyectos), nos aporta la oportunidad de trabajar de forma transversal tendiendo puentes y haciendo del grado un todo cohesionado. Además de fomentar la cohesión de la titulación, esta experiencia pretende ser una apuesta con una visión de futuro. La interdisciplinariedad que lo sustenta y le da forma es cada vez más una demanda en el campo laboral.

El proyecto entendimos que nos iba a aportar *feedback* como profesores, pero también como investigadores. Aúna ambos campos, ya que nos enseña a enseñar aspectos que están frecuentemente infravalorados o tienen baja o nula representación en el currículo educativo. Entendimos que el alumnado tenía un déficit que había que valorar, estudiar y corregir, y es por eso que pusimos en marcha esta experiencia. Nos parecía un trabajo que iba a implicar un esfuerzo múltiple, interdisciplinar, práctico, que implicaba una labor presencial de análisis en el terreno, además de labor de análisis de resultados e investigación de los mismos. Todo ello conducente a una mejoría de la docencia y de las destrezas académicas y profesionales del alumnado.

4. Experimentación y trabajo de campo

En el mes de enero de 2014 los miembros del equipo nos reunimos con dos objetivos. En primer lugar se seleccionaron una serie de artículos de carácter científico-técnico para la asignatura de Balística. Se tuvo en cuenta la variedad de la temática, el planteamiento teórico-práctico de los artículos, el interés para el alumnado y la variedad y aplicabilidad en su labor profesional. Se reunió a los alumnos para repartir los temas de trabajo, y los artículos y se les explicó en varias sesiones cuáles eran los objetivos de la práctica y los diferentes pasos y apartados de que debía constar la presentación.

Posteriormente, mientras el alumnado trabajaba de forma individual y nos planteaba dudas y sugerencias, nos pusimos a elaborar rúbricas tanto para la asignatura de Balística como para la asignatura de Oficina de Proyectos. En ellas de-

bíamos recoger todos aquellos aspectos que íbamos a valorar en las presentaciones: fórmulas de introducción y conclusión, de cortesía, la estructura, la coherencia y cohesión del discurso, el uso de coordinación y subordinación, el correcto uso de la gramática inglesa, la adecuación del vocabulario, el uso de perífrasis, el contexto, la pronunciación y la entonación, la capacidad de interactuar con el auditorio, el lenguaje no verbal, y la capacidad de resolver dudas y preguntas formuladas por los oyentes.

Con todo lo anterior, a finales de enero de 2014 se realizaron las presentaciones del trabajo final de la asignatura de Balística por parte del alumnado. Los miembros del equipo, además de algunos profesores de diferentes materias afines a los que invitamos, escuchábamos a los alumnos defender sus tesis sobre los textos técnicos que habían analizado (con frecuencia tendían a resumir los textos sin hacer uso de referencias bibliográficas) durante unos minutos. Posteriormente formulábamos preguntas y hacíamos sugerencias. El resto del alumnado también participaba de forma activa, haciendo preguntas y entrando en diálogo, siempre en lengua inglesa. Al final los profesores planteábamos cuestiones claves y recapitulábamos aconsejando fórmulas de mejora que, a nuestro juicio, podrían ser de interés general. Mientras tanto también rellenábamos la rúbrica que, si los alumnos así lo solicitaban, se explicaba de forma más personalizada en tutorías.

Estas rúbricas nos servían además para extraer conclusiones globales. Una vez terminaron las presentaciones, comenzamos con el análisis y puesta en común de lo que habíamos observado a lo largo de las dos semanas de presentaciones, que se desarrollaron entre los meses de febrero y marzo. Analizamos tanto aspectos formales como de contenido. Vimos aquellos aspectos en los que el alumnado se veía más seguro y aquellos en los que se manifestaba mayor dificultad. A partir de ahí obtuvimos una serie de conclusiones que inspiraron el diseño de las guías para la mejora de la destreza de la presentación oral en general y para la defensa del trabajo fin de grado en particular.

De nuestra intervención en las presentaciones como observadores, consejeros y mentores de los trabajos de Balística observamos que la práctica totalidad del alumnado era incapaz de estructurar su presentación en lengua inglesa y de pasar con fluidez de un apartado académico o técnico a otro. Esa dificultad era particularmente manifiesta en el uso de conectores (coordinación y subordinación) y de fórmulas para dar paso de una transparencia a la otra. Cuando intentaban hacerlo,

usaban adverbios y fórmulas análogas como “now”, “then” de forma repetitiva. Otra deficiencia destacable que detectamos era el limitado e inadecuado registro académico-profesional en la lengua inglesa. El vocabulario generalista que han aprendido en cursos y ciclos anteriores resultaba ineficaz para expresar ideas y conceptos de carácter técnico y/o académico. Abusaban de palabras de escaso contenido semántico como, por ejemplo, “thing”, “do”, etc. en lugar de los términos que mejor se ajustaban al discurso. Por último, tenían serias dificultades para gestionar el turno de preguntas y respuestas al final de cada exposición.

Además de las rúbricas con las que recogíamos los datos, también preparamos unas encuestas que el alumnado pudo rellenar durante el mes de abril 2014 y en las que respondía a una serie de preguntas sobre la experiencia, su grado de satisfacción y cuáles eran los aspectos a mejorar. En la encuesta también había un apartado en el que el alumnado podía sugerir cuáles eran a su juicio sus principales dificultades (cuyos resultados se presentan a continuación). Se les preguntaba asimismo qué tipo de actividad (como por ejemplo un seminario específico) les resultaría práctico y qué aspectos debería tener en cuenta.

En el mes de mayo hicimos lo mismo con las presentaciones de los trabajos de la asignatura de Oficina de Proyectos. Las impresiones, cumpliendo nuestras expectativas, confirmaron lo que habíamos detectado en la fase anterior de nuestro proyecto, a saber, la de la asignatura de Balística. Hubo, sin embargo, un elemento diferencial. Mientras en la asignatura de Balística la principal dificultad radicaba en el uso del discurso académico (es decir, el lenguaje académico y profesional), en la asignatura Oficina de Proyectos el alumnado encontraba una mayor dificultad al utilizar la retórica de persuasión para defender un producto o proyecto de cara al mercado. Durante los meses de mayo y junio trabajamos en el análisis de resultados de las encuestas, sumando y comparado con los resultados de las presentaciones presenciales. Estos resultados nos sirvieron para dar paso a la siguiente fase de nuestra experiencia de implementación lingüística: la elaboración de unos seminarios específicos y de material o guía que los alumnos pudieran trabajar para ser comunicativamente competentes en la defensa de su TFG. Estas guías, que recogían enfoques teóricos y ejercicios prácticos que ayudaban a interiorizar los conceptos expuestos, básicamente ayudaban al alumnado a concienciarse de la necesidad de plantearse una estructuración de la información expresada en lengua inglesa (Introducción, Objetivo, Contexto y Metodología, Resultados, Conclusiones) (ver, por ejemplo, Swales y Feak 2004).

5. Resultados

Al finalizar el curso se le pidió al alumnado que rellenara unas encuestas de satisfacción ligeramente distintas para las asignaturas de Balística y de Oficina de Proyectos (para obtener un espectro de evaluación más amplio). En la asignatura de Balística, de los 28 alumnos matriculados, 27 rellenaron dicha encuesta (un alumno no rellenó la encuesta ya que no asistió a clase ese día).³ El gráfico 1 ilustra el grado de satisfacción del alumnado con esta experiencia de innovación docente:



Gráfico 1. Grado de satisfacción del alumnado participante en la experiencia

Tal y como resume el gráfico 1, el 19% del alumnado considera que la experiencia ha sido muy satisfactoria y el 63% del alumnado considera que la experiencia ha sido satisfactoria. De estos resultados se desprende que la gran mayoría del alumnado ha aprovechado y disfrutado de esta experiencia. Solo el 11% del alumnado ha considerado esta experiencia poco satisfactoria y el 7% insatisfactoria.

³ Es preciso destacar que la asistencia a clase es obligatoria.

Cuando se le preguntó al alumnado sobre si la experiencia de mantener simulacros de defensa de trabajos de la asignatura como si fueran los TFGs les había resultado útil y práctica, el 93% del alumnado contestó que sí. El gráfico 2 resume estas respuestas:

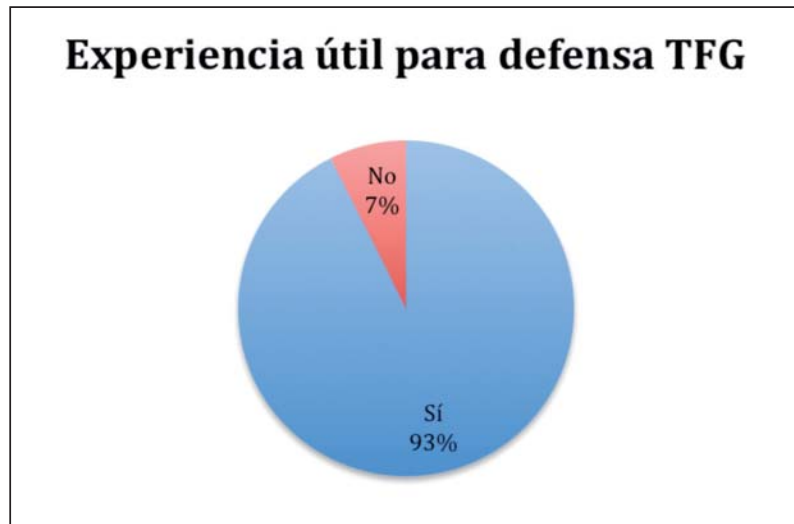


Gráfico 2. Utilidad de la experiencia docente para la defensa del Trabajo Fin de Grado

Aunque estos resultados son altamente positivos, bien es cierto que en el apartado de sugerencias (apartado abierto) las sugerencias más recurrentes indicaban que el alumnado consideraba que las clases también se deberían impartir en lengua inglesa, ya que son conscientes de que necesitan vocabulario científico-técnico que no conocen porque no lo han usado anteriormente. A su vez, el alumnado también sugería que esta experiencia de exponer un trabajo en lengua inglesa y con un tribunal debería hacerse en más asignaturas del Grado y, por supuesto, en lengua inglesa.

Respecto a los resultados de la observación de campo realizada en la asignatura de Oficina de Proyectos, cabe mencionar que de los 138 alumnos matriculados de todas las armas o especialidades del grado escogimos una muestra representativa de 55 alumnos pertenecientes a las distintas armas (Infantería, Caballería, Transmisiones, Artillería e Ingeniería).

El gráfico 3 indica que la gran mayoría del alumnado encuestado (95%) opina que sí necesitarían recibir un seminario específico totalmente enfocado a la defensa de su TFG en lengua inglesa.



Gráfico 3. Resumen de respuestas de los alumnos de Oficina de Proyectos

En el cuestionario distribuido en Oficina de Proyectos se dejó una pregunta abierta para sugerencias. El gráfico 4 resume el porcentaje de alumnado que dio su opinión ante esta pregunta:



Gráfico 4. Porcentaje de alumnado que dio su opinión abierta sobre la presentación en lengua inglesa

Las sugerencias dadas, aunque eran variadas, coincidían básicamente con tres posibles alternativas:



Gráfico 5. Distribución de sugerencias aportadas por el alumnado

El 30% del alumnado comentó que sería buena idea que los profesores del área de inglés pudieran ser tutores del TFG o bien poder tener dos tutores, siendo uno de ellos profesor/a del área. El 35% del alumnado opinaba que tener un seminario de exclusivamente inglés técnico sería lo que más le ayudaría para afrontar con éxito la defensa del TFG. El 35% restante opinaba que en la asignatura de Lengua Inglesa IV es donde se debería tratar este tema (cómo defender y presentar un TFG en lengua inglesa).

Como se ha comentado anteriormente, las guías elaboradas para la defensa de sus TFGs formaron parte de la fase final de nuestra experiencia. El 93.3% del alumnado afirmó que estas guías les había resultado de gran utilidad para la defensa de los TFGs ya que les permitió ser comunicativamente efectivos y estructurar su mensaje de manera coherente.

6. Conclusiones del trabajo de campo

De todo lo anterior se desprenden una serie de conclusiones. A nuestro entender, esta experiencia contribuye a estudios anteriores que subrayan la importancia del IFE y su docencia en ámbitos técnicos y profesionales.

Tenemos que recalcar que este estudio tiene que ser interpretado como un toque de atención que el alumnado nos hace a raíz de sus necesidades y deficiencias. En la actualidad, el diseño de la asignatura de Lengua Inglesa IV en el Grado de Ingeniería de Organización Industrial no es efectivo ni, a su juicio, satisfactorio. Nuestro diseño original (según la memoria de verificación de grado) no satisface algunas de las necesidades reales de nuestro alumnado ni de sus necesidades profesionales a un corto plazo (ya que nuestros estudiantes tendrán que utilizar el inglés como lengua vehicular en escenarios multilingües y especialmente en el ámbito militar en la gestión de operaciones).

A partir de esta experiencia hemos aprendido cuáles son las deficiencias y necesidades de nuestro alumnado al enfrentarse a la presentación oral en lengua inglesa (sobre todo de carácter académico y técnico y la interacción con un interlocutor entendido en la materia), y los métodos necesarios para mejorar su competencia lingüística, no sólo de cara a la defensa del TFG sino también de cara a su futura carrera profesional como oficiales del Ejército de Tierra. Hemos conseguido un *feedback* valioso para elaborar material y metodología pedagógica que, en un futuro, pretendemos implementar de forma más ambiciosa.

Hay dos aspectos fundamentales en este proyecto cuyo fin último es la mejora de la calidad de la docencia. Por una parte, el alumnado ha manifestado la escasa preparación que ha recibido sobre esta destreza, a pesar de la indudable necesidad de la misma en su futuro profesional. Por otra parte, se ha detectado cómo el alumnado manifiesta una mayor dificultad al exponer en inglés temas técnico-profesionales que al hacerlo sobre temas generales. Lógicamente, tanto la retórica, el vocabulario y las convenciones del idioma específico plantean una serie de dificultades que este proyecto ha intentado detectar y dar solución.

Estos resultados presentan un balance muy positivo si tenemos en cuenta los objetivos logrados y los recursos empleados. Ha habido que trabajar sobre el terreno, recoger resultados, analizarlos, sacar conclusiones y diseñar un plan de acción de carácter estratégico que, como se ha apuntado más arriba, se materializa

en unas *guidelines* fundamentales y seminarios diseñados a partir de estas observaciones y necesidades. Por ello, tanto el tiempo como el esfuerzo empleados han servido para alcanzar los resultados satisfactorios y útiles para el continuo desarrollo de nuestro proyecto.⁴ Este se inscribe en el marco competencial y de calidad del Espacio de Educación Superior Europeo. Con un plan de estudios plenamente integrado en Bolonia, los oficiales del Ministerio de Defensa cursan lengua inglesa como asignatura transversal que pretendemos complementar con nuestro proyecto y propuesta docente e investigadora.

Para concluir, la continuidad y expansión de nuestra experiencia presenta una clara transferibilidad. Al ser interdisciplinar, se puede aplicar a casi cualquier otro contexto académico-profesional. La exposición de temas diversos (de cualquier área) en idioma inglés como lengua vehicular, es cada vez más necesario en la carrera profesional de cualquier egresado.

A su vez, esta experiencia práctica es sostenible. A pesar de su interdisciplinaridad, y por tanto la necesidad de trabajar con otras áreas de conocimiento, el uso correcto de la lengua extranjera para explicar, convencer, persuadir, etc, sobre aquellos aspectos, temas y necesidades de los diferentes campos del saber/profesionales es indispensable. Esto hace que esta experiencia, sus resultados y su continuidad a nivel práctico, así como a nivel teórico, estén garantizados en la enseñanza de cualquier lengua extranjera con fines específicos.

Por todo ello consideramos que esta experiencia es una muestra representativa de la necesidad real de seguir trabajando en nuestras aulas con el Inglés para Fines Específicos. Es imprescindible por tanto seguir investigando sobre nuevas metodologías, teorías y experiencias que puedan contribuir al desarrollo de esta disciplina tan indispensable en nuestros días.

Referencias bibliográficas

Adams-Smith, D. E. (1987). Variation in Field-related Genres. *ELR Journal of the Royal* 1, 10-32.

⁴ Como se apuntó más arriba, los medios y recursos para conseguir nuestros propósitos han sido humanos y no tanto materiales.

- Bhatia, V. K.** (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London and New York: Longman.
- Bhatia, V. K.** (2008). Genre Analysis, ESP and Professional Practice. *English for Specific Purposes*, 27, 161-174.
- Blommaert, J.** (2005). *Discourse, a critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgess A. & Roz I.** (2010). Writing and Being Written. Issues of Identity across Timescales. *Written Communication* 27 (2), 228-255.
- Comaroff, J. y Jean C.** (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder, Co: Westview.
- Eggins, S.** (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Firth, J. R.** (1957). *Papers in Linguistics 1934-51*. Oxford: Oxford University Press.
- Flowerdew, J.** (2001). Attitudes of journal editors to nonnative speakers contributions. *TESOL Quarterly*, 35, 121-150.
- Garzone, G.** (2006). *Perspectives on ESP and Popularization*. Milano: CUEM.
- Green, J. & Bloom, D.** (1997). Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In J. Flood, S. Heath & D. Lapp (Eds.), *A Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (pp. 183-202). New York, NY: Simon and Shuster Macmillan.
- Hewings, M.** (2002). A History of ESP through *English for Specific Purposes*. *English for Specific Purposes World*. University of Birmingham: Web based Journal 1 (3).
- Hustad, M.** (2012). PowerPoint abuse: How to kick the habit. <<http://fortune.com/2012/06/12/powerpoint-abuse-how-to-kick-the-habit/>> (Retrieved 27/August/2014).
- Hyland, K.** (2006). *English for Academic Purposes: An advanced Resource Book*. New York, NY: Routledge.
- James, K.** (1984). The Writing of Theses by Speakers of English as a Foreign Language. In R. Williams, J. Swales and J. Kirkman (Eds.), *Common Ground: Shared Interest in ESP and Communication Studies* (pp. 99-114). Oxford: The British Council/Pergamon.
- Jenkins, J.** (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

- Jones, A. M.** (2003). The Use and Abuse of PowerPoint in Teaching and Learning in the Life Sciences: A Personal Overview. <BEE-j Volume 2: November 2003 <http://bio.ltsn.ac.uk/journal/voln/beej-2-3.pdf>> (Retrieved 12/August/2014).
- Kell, C.** (2010). Ethnographic Studies and Adult Literacy Policy in South Africa". In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Halloran (Eds.), *Applied Linguistics Methods A Reader* (pp. 203-224). Open University, Milton Keynes: Routledge.
- Malinowski, Bronislaw.** (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages". In C.K. Ogden & I.A. Richards (Eds.), *Supplement to The Meaning of Meaning* (pp. 451-510). New York, NY: Harcourt Brace & World.
- Martin, J. R.** (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mauranen, A.** (1993). Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish-English Economics Texts. *English for Specific Purposes*, 12, 3-22.
- Mauranen, A.** (2007). Hybrid Voices: English as the Lingua Franca of Academics. In K. Flottum (Ed.), *Language and Discipline Perspectives on Academic Discourse* (pp. 244-259). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Moreno, A. I. & Suarez L.** (2009). Academic Book Reviews in English and Spanish: Critical Comments and Rhetorical Structure. In K. Hyland & G. Diani (Eds.), *Academic Evaluation: Review Genres in University Settings* (pp. 161-178). London: Palgrave Macmillan.
- Mur-Dueñas, M. P.** (2007). *A Contribution to the Intercultural Analysis of Metadiscourse in Business Management Research Articles in English and Spanish: A Corpus-Driven Approach*. University of Zaragoza. PhD Thesis. (Unpublished).
- Mur-Dueñas, M. P.** (2013). Spanish Scholars' Research Article Publishing Process in English-Medium Journals: English Used as a Lingua Franca? *Journal of English as a Lingua Franca* 2 (2), 315-340.
- Orna-Montesinos, C.** (2013). English as an International Language in the Military: A Study of Attitudes. *LSP Journal*, 4 (1), 87-105.
- Pérez-Llantada, C.** (2009). Shifting Identities, Textual Responses and Conflicting Demands in Knowledge Construction Processes. In M. Gotti (Ed.), *Commonality and Individuality in English Academic Discourse* (191-213). Bern: Peter Lang.

- Seidlhofer, B.** (2001). Closing a Conceptual Gap: The Case for a Description of English as a Lingua Franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11 (2), 133-158.
- Street, B.** (2010). Adopting an ethnographic perspective in research and pedagogy. In C. Coffin, T. Lillis and K. O'Halloran (Eds.), *Applied Linguistics Methods A Reader* (339-376). Open University/Milton Keynes: Routledge.
- Swales, J.** (1997). English as *Tyrannosaurus Rex*. *World Englishes*, 16 (3), 373-382.
- Swales, J. & Feak, C.** (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Michigan series in English for Academic and Professional Purposes.
- Widdowson, H. G.** (1997). "EIL, ESL, EFL: Global Issues and local Interests". *World Englishes* 16 (1), 146-53.
- Williams, E. J.** (2008). *Presentations in English*. Oxford: Macmillan.