

# COMPETENCIAS GENÉRICA Y DISCURSIVA Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA. PROPUESTAS PARA EL ANÁLISIS DE NECESIDADES EN INGLÉS CIENTÍFICO Y ACADÉMICO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ESPAÑOL.

PIEDAD FERNÁNDEZ TOLEDO  
*Universidad de Murcia*

**RESUMEN.** *Se describe la relación entre alfabetización académica y las competencias genérica y discursiva en el ámbito académico-científico. Se presenta la formación en Inglés con Fines Académicos Específicos como elemento fundamental para conseguir la participación de los investigadores jóvenes en la comunidad discursiva científica. Se revisa la situación en las universidades españolas en este sentido, y las conclusiones de algunos informes europeos sobre la difusión internacional del conocimiento científico, especialmente en el marco europeo. Se plantea la necesidad de realizar una auditoría lingüística del inglés académico-científico tanto en pregrado y postgrado como entre el personal investigador, sugiriéndose algunos indicadores a considerar.*

**PALABRAS CLAVE:** *Competencia genérica y discursiva; alfabetización académica; IFAE (Inglés con Fines Académicos Específicos); análisis de necesidades; auditoría lingüística; investigación en Europa.*

**ABSTRACT.** *The relationship between academic literacy and discourse and generic competence is discussed regarding the scientific and academic milieu. Education in English for Specific Academic Purposes is envisaged as a key element for young researchers to join their scientific discourse communities. The situation of Spanish universities and some European Commissions reports about the spreading of scientific knowledge at European level are taken into account. Some facts and figures point to the need of conducting language audits for the detection of ESAP needs within university members, either students or staff. Some indicators for measuring these needs are suggested.*

**KEYWORDS:** *Generic and discourse competence; academic literacy; ESAP (English for Specific Academic Purposes); Needs Analysis; Language Audit; European research.*

## 1. INGLÉS CIENTÍFICO, COMPETENCIA GENÉRICA Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

### 1. 1. *El inglés como lengua franca en el ámbito científico.*

Lenguaje y Ciencia han ido unidos en una relación simbiótica, como comenta Martín Municio (1998: 11). La gestión del conocimiento es, básicamente, la gestión de su lenguaje. Y en el lenguaje científico hay dos elementos que han ido cobrando cada vez más importancia en los estudios sobre su difusión y su aprendizaje: la terminología científica, por un lado (Cabré 2001); y los géneros relacionados con la documentación científica en cualquier lengua – géneros científicos- y las convenciones socio-pragmáticas que a nivel discursivo van ligadas a aspectos como la *visibilidad* de los autores y su relación con el resto de la comunidad discursiva.

Aun cuando resulta indispensable la labor traductológica que permita establecer equivalencias *exactas* y *normalizadas* entre las terminologías utilizadas en este idioma y en otros para el ámbito científico, el inglés sigue siendo hoy por hoy la *lengua franca* para el intercambio de conocimientos a nivel internacional. El usuario de la información científica tiene, por tanto, una serie de necesidades lingüísticas para acceder a ésta y transformarla en conocimiento, que van más allá de la gestión terminológica (indispensable para acceder a los conceptos clave en la propia lengua y en inglés), o de conocimiento del inglés general (indispensable para intercambiar datos y dar a conocer el conocimiento producido). El responder a dichas necesidades, ligadas a los ámbitos genérico y discursivo (siguiendo a

Bhatia 2002) supondría el facilitar el acceso a muchos aspirantes a formar parte en la comunidad científico discursiva.

## 1.2. Alfabetización académica y enseñanza de Inglés con Fines Académicos Específicos<sup>1</sup>

Todos los alumnos universitarios comparten una serie de necesidades en su formación académica, independientemente de la especialidad que escojan, y que se plasman en una serie de contenidos que conforman lo que se llama *currículum transversal*.

El *Inglés con Fines Académicos Específicos (IFAE)* ha cobrado más importancia en los últimos años dentro del área de la Lingüística Aplicada, promovido en parte por el estudio de géneros, en parte por el énfasis en el aspecto social en la enseñanza- aprendizaje, y sobre todo porque el inglés sigue siendo la “lingua franca” en el mundo científico-académico.

Ese mismo énfasis en el aspecto social ha propiciado el resurgir de los movimientos a favor de la *alfabetización académica*, y una redefinición del IFA. Frente a la visión tradicional del IFA como la enseñanza de técnicas de estudio, Hyland y Hamp-Lyons (2002), editores de la revista de reciente aparición *Journal of English for Academic Purposes*, lo entienden por educación apropiada y eficaz que permita a los alumnos, principalmente universitarios, adquirir las herramientas necesarias para integrarse en el mundo de la investigación, lo cual incluye el dominio de los géneros y convenciones discursivas de la comunidad científica, en general y en el área particular del individuo, y la interacción eficaz con miembros de esa comunidad.

La importancia de la alfabetización para el mundo académico se ha hecho más evidente en el postgrado (Johns 1997; Braine 2002; Johns y Swales 2002). Jordan (2002) explica de la siguiente manera los cambios que están evidenciándose en el inglés con fines académicos, y en el IPA en general:

Graduate students not only need to build interactive relationships with their teachers, thesis supervisors, and peers, and develop effective research strategies and good writing skills, they also need to adapt smoothly to the linguistic and social milieu of their host environment and to the culture of their academic departments and institutions.

Es necesaria, en definitiva, la posesión de una competencia genérica o “capacidad de explotar el conocimiento lingüístico de manera apropiada para adecuarse al contexto” (Bhatia 2002; 2004), en este caso científico-técnico, así como de una competencia social, que permita utilizar estos géneros de manera sociocrítica (*ibid.*), teniendo en cuenta, por ejemplo, las posibles motivaciones pragmáticas que se entremezclan en la redacción de los textos (Salager-Meyer 2002), la variabilidad según áreas de especialización y géneros (Hyland 2000) y la existencia de rasgos inherentes a la cultura académica y que influyen en la percepción de este lenguaje por la comunidad discursiva que lo utiliza, como refleja la tensión entre autoridad e invisibilidad (Hyland 2002) en el caso de la difusión de investigaciones propias a través de escritos y comunicaciones orales.

En este sentido, se hace imprescindible la posesión por parte de los investigadores noveles y experimentados de una “alfabetización académico-científica” (Hyland y Hamp-Lyons 2002; Johns y Swales 2002; Jordan 2002), que abarcaría todas estas competencias, con un énfasis en la adaptación del lenguaje al entorno sociocultural, y no sólo técnico-terminológico. Sin embargo, muchos trabajos enviados a revistas internacionales no pasan el filtro lingüístico por desconocimiento por parte de los autores de convenciones en este sentido, a pesar de haber sido escritos en un inglés gramaticalmente aceptable (Bhatia 2004; Swales 2004).

Swales (2004) revisa el papel del inglés en la comunidad académica internacional, y la tensión existente dentro de las comunidades científicas, presionadas por un lado a publicar en

inglés para tener cierta visibilidad, y por otro persiguiendo, especialmente en ciertas áreas, el mantenimiento del legado académico en el idioma de su entorno.

Por otro lado, existe incluso un movimiento creciente, cuyos defensores persiguen el uso del inglés como lengua internacional, pero con cierta permisividad en los usos lingüísticos respecto de la norma anglosajona dominante, de manera que no se castigue el trasvase de rasgos culturales en los distintos filtros que los investigadores han de pasar para publicar internacionalmente (Cannagarajah 2002).

En este movimiento crítico, el concepto *negociación* aparece como la clave, siendo la comunidad académica un *punto de encuentro* de discursos de distinto origen, que confluyen para originar nuevos géneros y formas de comunicación, “social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power” (*ibid.*: 39).

De lo expuesto se deduce que sólo con un meta-conocimiento que permita a los interesados – alumnos o PDI- no sólo conocer las convenciones y discursos existentes sino también contribuir en un momento dado a su cambio y evolución mediante su aportación crítica, es posible que éstos participen activamente y plenamente en la vida académica.

## 2. LA SITUACIÓN EN NUESTRAS UNIVERSIDADES

### 2.1. *Los retos ante la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior*

La incorporación de nuestras universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior supone una pequeña revolución en la dinámica de docentes e investigadores. Por un lado, la docencia ha de girar en torno a las competencias deseables en el alumno de cara a su integración en el mercado de trabajo. El proyecto *Tuning* recoge entre las competencias a desarrollar por los estudiantes las de tipo instrumental, y dentro de éstas las lingüísticas, “necesarias para comunicarse efectivamente tanto en la lengua propia como en la lengua/s objeto de estudio”. Además se incluyen, dentro de las competencias académicas, el manejo de destrezas de investigación, conducentes a la alfabetización académica (selección y uso de fuentes primarias y secundarias; aplicación de herramientas electrónicas; familiarización con convenciones académicas, etc.), para lo cual el inglés se seguirá utilizando en muchos de los casos como medio.

Por otro lado, es de esperar (y de desear) que exista un mayor flujo de personal – estudiantes y profesorado- entre los distintos centros europeos, algo que ya se va propiciando con programas como el de Erasmus. Y por tanto es obvia la necesidad de contar con investigadores que, sea cual sea su área de conocimiento, posean una alfabetización académico-científica que los capacite para una comunicación internacional fluida.

En los distintos informes que sobre Convergencia Europea se emiten desde las distintas comisiones, se pone el énfasis en la necesidad de cohesión entre grupos de investigación europeo en todos los campos, y especialmente en la investigación fundamental, donde “[..] no existe una competencia suficiente a escala europea por cuanto, en gran medida, los equipos e investigadores solamente compiten dentro de las fronteras nacionales” (Comisión de las Comunidades Europeas 2004b: 11). Según el documento “La investigación fundamental y su repercusión”:

Si los investigadores, los equipos y los centros de los diversos países entraran en contacto con las ideas y el dinamismo de sus pares más ilustres de otras zonas de Europa, la instauración de una verdadera competencia a escala continental contribuiría sin lugar a dudas a fomentar la creatividad y la calidad de la investigación fundamental en Europa.

Para todo esto se presupone la posesión de una competencia comunicativa en al menos un idioma común (que suele ser el inglés). En el dossier de la Comisión de las Comunidades Europeas “La ciencia y la tecnología, claves del futuro de Europa – Orientaciones para la política de apoyo a la investigación de la Unión” se afirma al respecto:

No podemos obviar que uno de los objetivos prioritarios de la Comunidad Europea en materia de investigación es desarrollar infraestructuras de investigación de interés europeo [...] Sin embargo, también es necesario que los investigadores estén familiarizados con las competencias derivadas de su manejo y utilización. Por ello, *un análisis y estudio que exponga la situación real de algunos investigadores en el manejo de las competencias lingüísticas relacionadas, se presenta como un paso previo y necesario en el desarrollo científico.* (énfasis mío)

Igualmente se hace alusión a la deficiente tasa de publicaciones y colaboración de los investigadores europeos en el ámbito internacional, no estando los españoles en muy buena situación ni siquiera en cuanto a cantidad se refiere<sup>2</sup>.

En definitiva, todas estas sugerencias van encaminadas a mejorar la cohesión y la cooperación entre los países miembros, para lo cual se hace imprescindible el dominio de las herramientas lingüísticas.

## *2.2. La necesidad de realizar una auditoría del inglés académico y científico en las universidades españolas*

No existe información objetiva formalmente cuantificada sobre la realidad de la situación de forma global, y tampoco se dispone de información acerca de los efectos que la falta de dominio lingüístico puede tener o haber tenido en el grado de éxito en la difusión del conocimiento científico fuera de nuestras fronteras. Además, como resultado de todo ello, no existe un punto de partida fiable y fundamentado sobre el cual emprender acciones formativas efectivas para la paliación de las carencias existentes y el acometimiento de planes de mejora de la calidad formativa del personal en este ámbito.

El concepto de auditoría lingüística desarrollado por Pilbeam (1980) ha constituido un procedimiento de aplicación recurrente en contextos internacionales, existiendo referencias documentadas en relación con estudios formales realizados en diversas zonas y países europeos. Una auditoría lingüística masiva realizada a las universidades, a fin de evaluar y diagnosticar su situación real en materia de manejo de lenguas extranjeras, permitiría detectar entre la comunidad académico-científica de las distintas universidades los siguientes datos:

- *La existencia de una alfabetización académica adecuada*, que incluya el conocimiento suficiente de los géneros académico-científicos en inglés como para permitir el intercambio de conocimientos e ideas en el ámbito internacional. Algunos índices serían:
  - el porcentaje de tesis doctorales y trabajos de investigación escritos en inglés;
  - el número de doctores con título europeo en los últimos años;
  - el porcentaje de publicaciones en revistas del ámbito internacional con el inglés como lengua de publicación preferente;
  - el porcentaje de asistencia a Congresos Internacionales donde se intercambie información en inglés;
  - el porcentaje de bibliografía utilizada en este idioma, etc.
- *La capacidad para utilizar dichas destrezas de manera adecuada* (competencias genérica y sociocrítica). Posibles índices serían:
  - el porcentaje de manuscritos que han de atravesar revisiones formales como requisito para su aceptación;

- tipo de adaptaciones lingüísticas que se exigen más frecuentemente;
- grado de necesidad de apoyo lingüístico por parte de terceros (traductores, revisores...);
- *el porcentaje de uso del inglés científico-técnico entre distintos subgrupos dentro del ámbito científico-académico:*
  - Relación entre perfiles o áreas de conocimiento y el grado de inmediatez en la necesidad de uso del inglés
  - Grado de homogeneidad/ heterogeneidad en el uso del idioma para fines académico-científicos dentro de grupos de investigación, etc. y factores que influyen en las posibles diferencias de uso
- *Existencia de recursos e infraestructuras de apoyo para la consecución de dicha capacitación lingüística, de cara a facilitar una plena integración en la comunidad científica internacional.*

### 3. CONCLUSIONES

Los resultados de una o varias auditorías en las líneas propuestas serían de enorme utilidad para la elaboración de propuestas didácticas, sirviendo como punto de partida para el diseño de cursos y otras soluciones formativas especializadas directamente encaminadas a suplir con precisión las necesidades específicas detectadas tanto a nivel individual, como a nivel general en los diversos sectores del contexto de la educación superior.

### NOTAS

1. Desde ahora nos referiremos al Inglés con Fines Científicos y al Inglés con Fines Académicos como Inglés con Fines Académicos o IFA, indistintamente
2. Según el “**3<sup>rd</sup>. European Report on SCT indicators (2003)**” elaborado por la Comisión Europea, el porcentaje de investigadores en España era entonces mucho más bajo que en otros países de la EU (por debajo de la media), lo mismo que el porcentaje de participación en formación continua (*ibid.*: 215) ([http://europa.eu.int/comm/research/rtdinfo/index\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/research/rtdinfo/index_en.html))

### REFERENCIAS

- Bhatia, V. J. 2002. “Applied genre analysis: A multiperspective model”. *Ibérica* 4: 3-20.
- Bhatia, V. J. 2004. *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Londres: Continuum.
- Braine, J. 2002. “Academic literacy and the non-native speaker graduate student”. *Journal of English for Academic Purposes* 1: 59-68.
- Cabré, M. T. 2001. “La terminología entre la lexicología y la documentación: aspectos históricos e importancia social”. *La investigación en lenguas aplicadas: un enfoque multidisciplinar*. Eds. Aguado, G. y P. Durán. Madrid: Fundación Gómez Pardo UPM: 65-78.
- Canagarajah, S. 2002. “Multilingual writers and the academic community: towards a critical relationship”. *Journal of English for Academic Purposes* 1: 29-44.
- Comisión de las Comunidades Europeas. 2004a. *La ciencia y la tecnología, claves del futuro de Europa. Orientaciones para la política de apoyo a la investigación de la unión*. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas. 2004b. *Europa y la investigación fundamental*. Bruselas.

- European Commission. Directorate General for Research Information and Communication Unit. 2003. *Towards a European Research Area. Science, Technology and Innovation. Key figures 2003-3004*. Luxemburgo: European Communities. [Documento de Internet disponible en [http://europa.europa.eu/comm/research/rtdinfo/index\\_en.html](http://europa.europa.eu/comm/research/rtdinfo/index_en.html)]
- European Commission. Directorate General for Research Information and Communication Unit. 2003. *Third European Report on SCT indicators (2003)*. [Documento de Internet disponible en [http://europa.europa.eu/comm/research/rtdinfo/index\\_en.html](http://europa.europa.eu/comm/research/rtdinfo/index_en.html)]
- Hyland, K. 2000. *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. Harlow: Pearson Education.
- Hyland, K. 2002. "Authority and invisibility: authorial identity in academic writing". *Journal of Pragmatics* 34: 1091-1112.
- Hyland, K. y L. Hamp-Lyons, 2002. "EAP: issues and directions". *Journal of English for Academic Purposes* 1: 1-12.
- Johns, A. 1997. *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge: C.U.P.
- Johns, A. M. y J. M. Swales, 2002. "Literacy and disciplinary practices: Opening and closing perspectives". *Journal of English for Academic Purposes* 1: 13-28.
- Jordan, R.R. 2002. "The growth of EAP in Britain". *Journal of English for Academic Purposes* 1: 69-78.
- Martin Municio, A. 1998. "La terminología y la ciencia moderna". *La traducción, orientaciones lingüísticas y culturales*. Eds. P. Fernández Nistal y J. M. Bravo. Valladolid: Universidad: 9-26.
- Pilbeam, A. 1980. "The Language audit". *Language Training* 1,2: 4-5.
- Proyecto Tuning: "Tuning Educational Structures in Europe". [Documento de Internet disponible en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>]
- Salager-Meyer, F. 2002. "Crítica del discurso académico: diacronía y cultura". Conferencia Plenaria. 1<sup>er</sup>. Congreso de la Asociación Europea de Lenguas con Fines Específicos (AELFE). Madrid, Septiembre 2002.
- Swales, J. 2004. *Academic genres*. Cambridge: C.U.P.