LENGUAS DE ESPECIALIDAD Y LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS: PRECISIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS[1]

ANA ISABEL RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ
MARÍA GARCÍA ANTUÑA
Universidad de Cádiz

RESUMEN

En todas las investigaciones y estudios de carácter más o menos reciente sobre las lenguas de especialidad y la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos específicos se percibe una proliferación de términos que, en principio, parecen referirse al mismo dominio conceptual: *lengua(s) de especialidad*, *lenguaje(s) de especialidad*, *lengua(s) especializada(s)*, *lenguaje(s) especializado(s)*, *lengua(s) para/con fines/finalidades específicas*, *lenguaje(s) para/con fines/finalidades específicas*, *lengua(s) para/con propósitos específicos*, *lenguaje(s) para/con propósitos específicos*…

[1] Este trabajo se inserta en los proyectos de investigación «Estrategias lingüísticas aplicadas a la comunicación social: estudios de necesidades comunicativas y diseño de materiales en los ámbitos de la Medicina, la Administración y la Empresa» (HUM2006-12523/FILO) y «Fraseografía teórica y práctica. Bases para la elaboración de un diccionario de locuciones» (HUM2007-60649/FILO), financiados por el Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencia y Fondos Feder, y "Estudio de la comunicación social y estrategias lingüísticas en las interacciones médico-paciente, Administración-ciudadano y empresa-cliente" (HUM 1202), financiado por la Junta de Andalucía en su convocatoria de incentivos para Proyectos de Investigación de Excelencia ejecutados por grupos de investigación.

¿Constituyen todas estas denominaciones variantes de un mismo término o designan nociones y realidades diferentes? Así pues, el objetivo fundamental de este trabajo es el de tratar de establecer una serie de precisiones terminológicas en torno a todo este conjunto de términos y a sus implicaciones didácticas, especialmente en lo que atañe a la distinción conceptual entre lenguas o lenguajes de especialidad o especializados (LESP) frente a las lenguas para fines específicos (LFE).

1. Las lenguas para la comunicación especializada internacional

Se viene observando en las últimas décadas un paulatino aumento de interés por la comunicación especializada, tanto en lo concerniente a su descripción como en lo que respecta a su adquisición y enseñanza. El interés que despiertan ambos aspectos de las lenguas especializadas se debe, por un lado, a la relevancia que ha adquirido la especialidad en la sociedad actual, fomentada por los movimientos globalizadores que exigen y demandan una constante transferencia de productos y conocimientos y que originan necesidades en materia de plurilingüismo, y, por otro, al reconocimiento que están teniendo desde diversos ámbitos los logros obtenidos en la Lingüística Aplicada y al trascendental papel que desempeña esta en el marco de la Lingüística General (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 10-11). Hasta hace poco tiempo, la lengua inglesa dominaba la comunicación especializada internacional. De hecho, la investigación en lenguas para fines específicos (LFE) nace en los años sesenta para la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP, *English for Specific Purposes*). Tras la Segunda Guerra Mundial, se produce un incremento considerable de la actividad económica, científica y tecnológica que requiere de la utilización de una sola lengua para la comunicación internacional y el inglés, gracias al potencial económico de Estados Unidos, se encontraba en una posición ventajosa para convertirse en esa lengua internacional. No obstante, la lengua española, que ya cuenta con

más de 400 millones de hablantes, le sigue de cerca los pasos (Aguirre Beltrán, 2004: 1111). La demanda del Español como lengua para la comunicación profesional en contextos internacionales se debe a una combinación de diversos factores, entre los que cabe destacar la internacionalización de la economía y las dimensiones del comercio electrónico; la integración de los mercados de los continentes americano y asiático; el incremento de la población hispana en Estados Unidos; las aplicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y los fenómenos migratorios y, en el seno de la Unión Europea, las posibilidades y perspectivas que ofrecen la libre circulación de mercancías, trabajadores y profesionales, los programas de intercambio de profesores, investigadores y alumnos, la futura ampliación de los estados miembros, así como la atención que recibe el área de segundas lenguas o de lenguas extranjeras para la construcción de un perfil de ciudadano europeo multicultural y multilingüe (Aguirre Beltrán, 1998: 5-6, 2001: 34 y 2004: 1109).

Los análisis efectuados tanto por el Instituto Cervantes en sus *Anuarios* como los llevados a cabo por la Asociación para el Progreso del Español como Recurso Económico (E/RE) y el Instituto Español de Comercio Exterior (ICEX) indican que la lengua española se ha convertido en un recurso económico de primera importancia, es decir, en un producto que se puede exportar y que puede generar importantes beneficios. El español es un valor en alza en los sectores académico y de servicios (negocios, turismo, de traducción e interpretación, etc.) (Aguirre Beltrán, 1998: 6-7). Esto conlleva asimismo un aumento de la investigación teórica y aplicada de las lenguas de especialidad (LESP), tanto en lo concerniente a su descripción y caracterización lingüística como en lo relativo a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Las *lenguas de especialidad* (LESP), un problema terminológico

Si bien los estudios sobre las *lenguas de especialidad* (LESP) han cobrado una gran relevancia durante los últimos años dentro de la Lingüística Aplicada, la frontera del término todavía se encuentra bastante difusa, no sólo en lo que atañe a la delimitación del concepto, sino también a la elección de la etiqueta. La necesidad de una delimitación conceptual y terminológica se justifica no solo por la abundancia de términos, sino –y esto es lo más importante- porque toda disciplina que reclame un estatus científico debe ser cuestionada y debe someter su terminología a revisión crítica (Gómez de Enterría, 2006: 49; 2009: 14). Términos como *lenguas de especialidad* (Gómez de Enterría, 2009), *lenguajes de especialidad* (Cabré, 1993), *lenguas especializadas* (Lerat, 1997), *lenguajes especializados por la temática* (Sager *et alii*, 1980), *lenguas especiales* (Rodríguez Díez, 1980), *lenguaje de la ciencia y de la técnica* (Gili Gaya, 1964), *tecnolecto* (Haensch, 1987), *lengua técnica* (Quemada, 1978), *microlengua* (Balboni, 1982), *lengua de minoría* (Hernán Ramírez, 1979), *lenguajes con fines específicos* (Beaugrande, 1987), *lenguajes específicos*, *lenguaje científico* (Gutiérrez Rodilla, 2005), *lenguaje sectorial* (Beccaria, 1973), *discurso científico* (Grabarczyk, 1988), *sottocodice* (Berruto, 1997), *sublenguaje* (Lehrberger, 1982), etc. han convivido en casi toda la bibliografía relativa al tema como equivalentes terminológicos. En cambio, el lingüista alemán Hahn (1983: 60-61) considera que esta multiplicidad de denominaciones (*Arbeitssprache*, *Berufssprache*, *Gruppensprache*, *Fachkommunikation*, *Fachprosa*, *Fachsprache*, *Fachtext*, *Register*, *Sachprosa*, *Sachsprache*, *Sachtext*, *Sekundärsprache*, *Sondersprache*, *Sprache der...*, *Subsprache*, *Technolekt*, *Teilsprache*, *Terminologie*, *Varietät*, *Variante*, *Zwecksprache*) responde, en general, a la poliedricidad del concepto, ya que su estudio puede ser abordado desde distintos enfoques. De este modo, el término utilizado variará según tengamos en cuenta el contenido (*Inhalt*), los papeles de emisor/receptor

(*Sprecher*/*Hörer*), la intención/función (*Intention*/*Funktion*) y el sistema lingüístico (*Sprachsystem*).

Muchos autores han intentado establecer distinciones entre las diversas variantes terminológicas. Entre los que han logrado mayores aciertos para tales delimitaciones se encuentran Cabré y Gómez de Enterría (2006: 10-12). Estas lingüistas concentran las diferencias en las distintas alternativas en tres aspectos fundamentales: el uso de *lenguaje/lengua*, el uso del adjetivo *especializado* frente a los sintagmas *de especialidad* o *para propósitos (fines) específicos* o el uso de la expresión en singular o plural.

En lo que atañe a la dualidad *lenguaje*/*lengua*, Saussure (1916) ya establecía una clara relación de inclusión entre ambos términos y es esta distinción saussureana la que heredan autores como Lerat (1997: 17), quien prefiere el término *langue spécialisée.* Para Cabré y Gómez de Enterría (2006: 11), en cambio, es necesario partir de una segunda acepción de *lenguaje* para entender el uso de *lenguaje* y *lengua* como sinónimos, el *lenguaje* entendido como «el conjunto o sistema de recursos discursivos y gramaticales específicos que permiten distinguir sistemas distintos». Compartimos las objeciones realizadas por la propia Cabré (2004: 20) al uso abusivo del término *lenguaje*. Son *lenguajes de especialidad,* si usamos el término lenguaje en «sentido metafórico, igual que usamos la palabra lenguaje para referirnos al lenguaje de las flores o al lenguaje de las abejas», de ahí que lo reemplace por el término *discursos especializados* y a los textos que produce los denomine *textos especializados.* Matizaciones parecidas a las que realiza Cabré las hallamos de igual forma en Ciapuscio (2002: 40), quien abogando por el término *textos especializados* introduce una nueva discusión terminológica al identificar como sinónimos los términos *discurso* y *texto*.

Partiendo de estos planteamientos pero desde distintos ámbitos lingüísticos, otros autores han proporcionado una interpretación diferente de este problema terminológico. Sobre este aspecto, Montes Giraldo (1998: 557) señala que el uso indiscriminado *lengua/lenguaje* puede deberse a un «casi seguro influjo anglogermánico», ya que esta diferenciación terminológica

entre *lenguaje* y *lengua* que se da en la mayoría de lenguas romances (en francés *langue/langage*, en italiano *lingua/linguaggio*) deja de ser pertinente en lenguas como el inglés, el alemán u otras lenguas en las que se reúnen bajo un solo término los dos conceptos (en inglés *language*, en alemán *Sprache*). En este sentido, Montes Giraldo (1998: 557) añade:

> muchos de los usos que considero perturbaciones del sistema tradicional se dan en traducciones o comentarios de obras escritas en inglés o alemán. Y tal parece que a fuerza de maltraducir *language* o *Sprache* siempre como *lenguaje,* los autores acaban trasladando a sus producciones originales los usos empleados en sus traducciones o que se les han pegado de los autores que comentan.

En relación al adjetivo *especializado*, Lerat (1997:17) esboza la conveniencia de utilizar este participio frente a otro tipo de sintagmas, pues «permite una gradación entre especialización, normalización e integración de elementos exógenos». No obstante, Cabré y Gómez de Enterría (2006: 11) conciben los *lenguajes especializados* o *de especialidad* como «el conjunto de recursos de una lengua, complementados con los procedentes de otros sistemas, utilizados en una situación específica», relegando el término *lenguajes para propósitos específicos* para denominar al mismo conjunto de recursos en el contexto de la enseñanza de lenguas.

Finalmente, Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12) establecen que la diferencia entre el término *lenguaje* en singular o plural plantea un problema puramente conceptual. Algunos autores prefieren hablar de *lenguajes de especialidad* como subconjuntos independientes caracterizados por las distintas áreas temáticas. Otros autores, en cambio, optan por un enfoque unitario (*lenguaje o lengua de especialidad*), entendiendo el término como «un terreno abstracto, fruto de las distintas variedades temáticas» (Cabré,

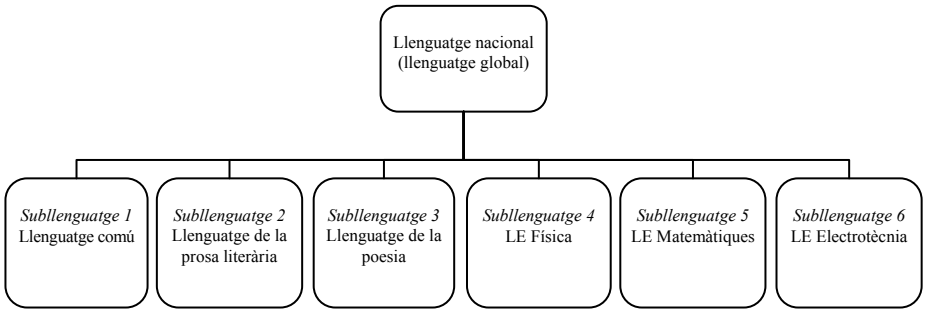
1993: 144) cuya unidad estaría caracterizada por tres tipos de elementos: pragmáticos, funcionales y lingüísticos.

2.1. Una aproximación desde la lingüística variacionista a las LESP

Pero este problema terminológico no está exento de dificultades conceptuales. Han sido muchos y muy variados los intentos por definir y delimitar las LESP con respecto al lenguaje general. Tales intentos discurren desde los que defienden las LESP como simples variantes léxicas de una lengua determinada (Rey, 1976; Quemada, 1978; Rondeau, 1983), hasta aquellos que han postulado la existencia de los lenguajes de especialidad como códigos lingüísticos diferenciados del lenguaje general.

Entre los primeros, hay quienes consideran que las LESP se caracterizan «por una tendencia a la univocidad y por una serie de léxicos particulares –o terminologías- determinados por el área de conocimiento de que se trate» (de Agustín, 2000: 1254-1255).

Los segundos son aquellos que defienden que la oposición entre lenguaje especializado y lenguaje común deja de tener sentido. En esta línea, Hoffmann (1984: 53) se refiere a las LESP (*Fachsprache*) como *die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zugewährleisten*. Son, por tanto, códigos lingüísticos consistentes en reglas y unidades específicas denominados *sublenguajes* y con una base común que es el sistema de la lengua global (*Gesamtsprache*), entendiendo esta como sistema lingüístico o lengua. Por tanto, las LESP quedarían insertas dentro de ese todo (*Gesamtsprache*), junto a la lengua común (*Gemeinsprache*), que sería considerada un sublenguaje más, tal como aparece reflejado en el siguiente gráfico de Hoffmann (1998: 50):



Otros autores, tales como Varantola (1986), Sager *et alii* (1980) o Picht y Draskau (1985), han defendido una postura intermedia, en la que las LESP son subconjuntos dependientes del sistema, que atienden a cuestiones pragmáticas y extralingüísticas. Es preciso advertir que, en este marco, Sager *et alii* concluyen su estudio diferenciando las LESP de otros tipos de subconjuntos, como dialectos y sociolectos. Con este planteamiento disciernen entre estos subconjuntos geográficos y sociales que forman parte de una lengua y que se adquieren de forma inconsciente, frente a LESP, que a su vez pueden incluir variantes dialectales y sociales y precisan de un aprendizaje consciente y específico por un conjunto de individuos[2]. Matizaciones parecidas a las propuestas por Sager *et alii*, las hallamos en Haensch (1987: 11-12), quien considera que una *lengua común* o *general* es

2 En esta misma línea de razonamiento y dentro de la lingüística variacionista, Casas Gómez (1993: 102-104) recoge las manifestaciones de varios lingüistas sobre las diferencias entre el nivel de diastratía y diatopía frente al nivel diafásico, propuesto por Coseriu. Entre estos autores cabe destacar a Salvador (1987: 42 y 1988: 279), el cual defiende «que una cosa son los estilos, cuya elección depende de la propia voluntad del hablante, y otra los dialectos y sociolectos, a los que se pertenece involuntariamente, pues cuando se tiene discernimiento y capacidad de decisión para usarlos o no, es porque se utilizan no ya como tales dialectos o sociolectos, sino como estilos de lengua». Casas Gómez (1993: 106) concluye argumentando que «lo que existe realmente son usos cultos, familiares, populares, vulgares, literarios, incluso técnicos, de acuerdo con el entorno pragmático en que se inserten». Esta es la posición defendida por Cabré (2004: 23) cuando afirma «que no podemos hablar de 'lenguajes' especializados *strictu sensu*, sino de usos especializados a partir de una misma lengua o de discursos especializados» o la del propio Lerat (1997: 18) al concebir la LESP «como el uso de una lengua natural para exponer técnicamente los conocimientos especializados».

en realidad una abstracción, conformada por unos subsistemas: las lenguas particulares, que son los dialectos, sociolectos y tecnolectos.

Esta posición defendida por Haensch nos acerca a aquellos que desde una perspectiva variacionista han intentado delimitar el concepto de LEsp[3]. En esta línea, Casas Gómez (1993 y 1997) incluye la diferenciación entre *lenguaje común* y *lenguaje técnico* dentro de los aspectos comprendidos por la variación diafásica[4], junto a la diferenciación entre estilos de lengua, entre lenguaje hablado y lenguaje escrito o diferencias de orden pragmático relacionadas con factores como el sexo, edad o generación. No obstante, en un trabajo posterior, este autor (Casas Gómez, 2003: 570) plantea la existencia de una variación especializada[5] independiente «que se encuentra a

[3] En contraposición al punto de vista variacionista, Sosnowski (2006: 12) defiende la tesis, en su monografía sobre el origen de la lengua de la economía en Italia, que

> *le lingue speciali formano un insieme di subvarietà linguistiche basate sulla divisione del sapere della comunità dei parlanti e possono avere variante dialettali e sociolinguistiche, ma la descrizione delle lingue speciali in chiave sociolinguistica e dialettologica, come varianti di una lingua nazionale, può non essere sufficiente perché, da una parte, le lingue speciali trascendono i cofini nazionali e, dall´atra, dispongono di regole proprie*.

[4] Esta misma concepción es la seguida por Berruto (1997: 154) cuando define los *sottocodice* como «*varietà diafasiche caratterizzate da un lessico speciale, in relazione a particolari domini extralinguistici e alle corrispondenti aree di significato*». Sin embargo Ettinger (1982: 389) señala que «por 'tecnolectos' o 'lenguas de especialidad' se entienden lenguajes de grupo que, desde el punto de vista lingüístico, habría que clasificar dentro de la diferenciación diastrática». Para un estudio detallado sobre la variación diafásica, véase Casas Gómez (1993 y 1997).

[5] El concepto de variación especializada ya aparece en estudios alemanes de los años ochenta, concretamente son los lingüistas Möhn y Pelka (1984: 26) en su manual sobre las LEsp los que emplean el término *Variante «Fachsprache»*:

> *Wir verstehen unter Fachsprachen heute die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständingung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt [...] Entsprechend der Vielzahl der Fächer, die man mehr oder weniger exakt unterscheiden kann, ist die Variante 'Fachsprache' in zahlreichen mehr oder weniger exakt abgrenzbaren Erscheinungsformen realisiert, die als Fachsprachen bezeichnet sind*.

caballo entre la diafasía y la diastratía» [6]. En su artículo «¿Existen las lenguas de especialidad?» Shifko (2001: 23) postula, de la misma forma, que una lengua natural como el español está formada por un conjunto total de muchas variedades que atienden a distintos parámetros de variación para su clasificación: el tiempo (cronolectos), el espacio (topolectos o regiolectos), los distintos grupos de hablantes (sociolectos), el nivel estilístico (estratolectos), la especialidad (tecnolectos o funciolectos). Si observamos la tipología propuesta, podemos advertir cómo considera *la especialidad* como un parámetro distinto del *nivel estilístico*.

2.1.1. Variación en la comunicación especializada

Resulta evidente que esta variación especializada puede presentar a su vez intravariación. En este sentido, Hoffmann (1987) articula su teoría de los sublenguajes a partir de la variación funcional presente en la comunicación especializada. El lingüista alemán distingue entre una variación horizontal, relacionada con la temática tratada y que es el resultado de la comparación de los recursos lingüísticos de las LESP entre sí o con los de otros sublenguajes y una variación vertical, que es concebida como una estratificación respecto de la creciente especificidad y precisión que experimenta el lenguaje en la comunicación, esto es, el nivel de especialización de un texto.

[6] Las razones que aduce el autor para la existencia independiente de una variación especializada es, por una parte, evitar «convertir la diafasía en un concepto aglutinador de todo tipo de diferenciación que no pueda adscribirse al ámbito diatópico o diastrático» y, por otra, el hecho de que

> no resulta tan tajante la delimitación entre diastratía y diafasía, al existir demarcaciones fronterizas y gradaciones entre ambos tipos de variación […] tal y como ocurre, por ejemplo (en casos intermedios que parten de lo diafásico hacia lo diastrático *variación diafásico-diastrática*) en los correlatos entre ambas categorías existentes en las terminologías profesionales, léxicos específicos o lenguajes especiales (Casas Gómez y Escoriza Morera 2009: 151-178).

La división en el eje horizontal no nos permite cuantificar el número de LESP que hay, ya que los ámbitos especializados (las distintas temáticas) aumentan continuamente a causa del progreso científico, aunque sí clasificarlas, «bien por materias (química, biología, balompié, etc.), bloques de materia (ciencias sociales, ciencias humanas, deportes, etc.), o perspectivas dentro de una materia (teoría, aplicación, etc.)» (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 19). Considerar por otra parte la división vertical nos permite clasificar los textos especializados (productos de la comunicación especializada) en función del grado de especialización. Según Hoffmann (1998: 73), los criterios para la determinación de los estratos son el nivel de abstracción, la forma lingüística externa, el entorno social, los participantes en la comunicación, etc. Loffler-Laurian (1983: 10), en cambio, basa su tipología en la situación comunicativa, especialmente en relación con la personalidad del emisor y del receptor, así como las características del canal empleado para la transmisión del mensaje en la que se pueden distinguir seis tipos de discurso científico (discurso científico especializado, discurso semi-vulgarización científica, discurso de vulgarización científica, discurso científico pedagógico, discurso académico y discurso oficial). Finalmente, en la línea de lo que se ha denominado *tipologías complejas* (Heinemann y Viehweger, 1991), *integradoras* o *modulares* (Gläser, 1993), Ciapuscio (2003: 97) establece su tipología de multiniveles, distinguiendo los siguientes niveles en los textos: funcional, situacional, de contenido semántico y formal-gramatical.

Basándose en los tipos de lenguas especiales descritos por Rodríguez Díez (1981: 53) y de nuevo desde una perspectiva variacionista, Casas Gómez (2003: 572) postula la existencia de subtipos de lenguajes especiales que a su vez pueden incluir marcaciones más específicas, abarcando diferentes grados en la escala de tecnicidad, desde las distintas jergas (variación jergal) y lenguajes especiales (variación específica), hasta los diversos lenguajes técnico-científicos. Esta gradación se basa en los dos criterios propuestos por Rodríguez Díez (1981: 52): por una parte el *criterio*

sociológico horizontal (que correspondería aproximadamente a la dimensión «diafásica») y, por otra parte, el *criterio sociológico vertical* que adapta las diferencias diastráticas planteadas por el lingüista rumano Coseriu.

3. Lenguas para fines específicos (LFE)

Como se ha visto en el segundo apartado, para Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12), las *lenguas de especialidad* (LESP) son subsistemas de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, usados en contextos que se consideran especializados por sus condiciones comunicativas, en tanto que las *lenguas para fines específicos* (LFE) constituyen el mismo conjunto de recursos, aunque desde el punto de vista del análisis de su uso en «ámbitos temáticos-funcionales precisos»[7] y de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto quiere decir que en las LESP se impone la especificidad de los recursos frente a la especificidad de la situación y/o función comunicativa que predomina en las LFE, de ahí que ambas autoras prefieran reservar la etiqueta de LFE para el área de la enseñanza de lenguas. De forma similar, Martín Peris (2007) ubica las LESP en el marco de la L1 dado que, además de la base temática, presentan características formales y su número es relativamente reducido y fácil de establecer, pues están integradas por especialidades más permanentes. El marco de las LFE, en cambio, es la L2, puesto que predomina la base discursiva sobre la temática, los usos sociales sobre las características formales y su número es más difícil de delimitar por su mayor cantidad y heterogeneidad. Las LESP, vistas de ese modo, constituyen un

[7] Del mismo modo, Bhatia (2008: 160) amplía el campo de acción de las LFE de la descripción de los recursos lingüísticos empleados a la consideración del contexto como pieza clave, pues «ignorar cualquier aspecto del contexto del especialista puede crear problemas interculturales o interdisciplinares, algunos de los cuales pueden llegar a transformarse en potenciales obstáculos para un resultado comunicativo pragmáticamente exitoso». La investigación de las LFE es hoy día un campo disciplinar con un objeto plurifacético, que recurre a otras disciplinas y enfoques relacionados con el estudio de la comunicación, como la Etnografía de la comunicación, la Sociología de la comunicación laboral, la Psicolingüística, la Psicología cognitiva y las disciplinas académicas y culturas profesionales (Derecho, Economía, Periodismo, Ingeniería, etc.) (p. 158).

recurso al servicio de las LFE. Más rotunda se muestra Gómez de Enterría (2006: 52) sobre las LFE al afirmar que «no se trata tanto de enseñar una lengua de especialidad, sino de hacer una inmersión en un discurso especializado concreto, el de la lengua propia de una situación precisa, con un uso puntual y en un ámbito profesional determinado» (cf. también Moirand, 1994: 79).

3.1. Tipos de fines específicos

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, LFE «se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan el dominio de la comunicación especializada, esto es, la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o los expertos que desarrollan su actividad en una disciplina académica concreta»; según Hutchinson y Waters (1987: 21), es el enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo específico de aprendices. Ambas definiciones recogen las clasificaciones restringida y amplia, respectivamente, que se observan en la literatura sobre el tema. En la primera, tienen cabida solo los fines profesionales y los fines académicos, en tanto que en la segunda se incluyen tantos fines específicos como grupos específicos de discentes podamos establecer. Así, en los últimos años la denominación *fines* o *propósitos específicos*, además de aplicarse a los profesionales y académicos, se extiende a la enseñanza de la lengua a inmigrantes en contextos escolares obligatorios (niños y adolescentes), la enseñanza de la lengua a inmigrantes adultos y la enseñanza de la lengua a niños. La tipología de fines específicos que se estableció inicialmente para la lengua inglesa distinguía cuatro categorías (Hutchinson y Waters, 1987: 16): ESP (*English for Specific Purposes*), EAP (*English for Academic Purposes*), EST (*English for Science & Technology*) y EOP (*English for Occupational Purposes*). En la actualidad, en Estados Unidos los fines específicos se dividen en tres grandes grupos: académicos (generales y por especialidades), profesionales (negocios,

servicios sociales y tecnología) y vocacional (formación laboral y lingüística) (Robinson 1991: 17); en el Reino Unido se subsume EST (*English for Science & Technology*) a ESP (*English for Specific Purposes*), que se mantiene junto con EAP (*English for Academic Purposes*) y EOP (*English for Occupational Purposes*) (Hutchinson y Waters, 1987: 16, Aguirre Beltrán, 1998: 15). Hoy día es difícil determinar el número y las clases de finalidades específicas, pues estamos ante clasificaciones orientadas al mercado en función de la evolución y demanda del entorno (Aguirre Beltrán, 1998: 15). Esto último ha motivado que investigadores del tema prefieran utilizar las etiquetas de *Español con Fines Profesionales* y *Enseñanza del Español lengua de especialidad* (Gómez de Enterría, 2009: 14-15) cuando se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación especializada en contextos profesionales, cuyos objetivos y finalidades son de índole muy diversa a las necesidades específicas de niños o inmigrantes. De este modo, los fines específicos se restringen a los propósitos académicos y profesionales, cuyas principales especialidades, en función de la demanda actual en el caso de la lengua española, se circunscriben a los ámbitos jurídico, de los negocios, del turismo, de la diplomacia, de las ciencias de la salud y del medio ambiente (Gómez de Enterría, 2009: 63-67).

La meta que orienta la didáctica de lenguas para fines académicos (LFA)[8] es la de facilitar a los aprendices la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito las tareas propias de los ámbitos universitarios[9],

[8] La principal causa de la aparición de esta disciplina son los programas de movilidad europea (ERASMUS/SÓCRATES) de docentes y estudiantes. En el transcurso de los años, el perfil típico de movilidad ha ido variando, pues ya no son solamente estudiantes de las distintas Filologías los que acceden a dichos programas, sino universitarios de todas las titulaciones que aspiran a estudiar no solo la lengua meta sino en la lengua meta (Vázquez, 2006: 133). Más información sobre el discurso académico y los logros obtenidos por el proyecto ADIEU (Akademischer Diskurs in der europäischen Union) –cuya finalidad es el desarrollo de la competencia lingüística e intercultural en la lengua meta de estudiantes ERASMUS/SÓCRATES (Vázquez, 2006: 132)-, puede consultarse en <www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu>.

[9] Los fines académicos se ciñen a la esfera universitaria, aunque hay autores que extienden su campo de acción a la enseñanza de la lengua en contextos escolares obligatorios (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) (véase Pastor Cesteros, 2006). No obstante, para este último tipo de didáctica,

es decir, la adquisición de la competencia requerida en la comunicación académica, entendida esta no solo como la LESP de la comunidad científica, sino también como el «código oral y escrito que utilizan docentes y estudiantes en ámbitos universitarios para presentar, discutir y evaluar información de carácter científico» (Vázquez, 2004: 1129). En este sentido, el aprendiz debe ser capaz de producir distintos tipos de textos (exámenes, reseña, trabajo, ensayos, informes, memoria, tesina, tesis, ponencias, monografías, etc.) y comprender los textos manejados en las diversas materias (clases magistrales, exposiciones, conferencias, artículos científicos, monografías, debates, etc.), esto es, debe poder participar en las diferentes tipologías de clases y actividades académicas. Independientemente de la lengua de que se trate, el discurso académico posee características propias en cuanto a la manera de organizar y estructurar la información, la intervención y alternancia de turnos de los interlocutores, el registro y estilo en cada ocasión; difiere, además, de una lengua a otra y, a su vez, en cada sistema educativo, en la actividad docente y en el modo en que tiene lugar la comunicación en el aula, y está impregnado, igual que cualquier otra actividad discursiva, de la cultura en que se crean, de ahí la necesidad de un planteamiento didáctico pragmático que trate las cuestiones lingüísticas y los aspectos socioculturales (Pastor Cesteros, 2006). Por consiguiente, la investigación en LFA, en opinión de Vázquez (2004: 1130), debe comprender las características de los géneros académico, el diseño del currículo, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos –incluidos análisis de corpus-, el enfoque metodológico, los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias comunicativas, la gramática del texto académico y el análisis de materiales y otros estudios.

El principal objetivo que se propone la enseñanza de lenguas para fines profesionales (LFP) es el de proporcionar la competencia comunicativa

diferente en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación de los discentes, el contexto didáctico, etc., es preferible utilizar la denominación de *lengua de instrucción* (ELI, *Español como Lengua de Instrucción*) (cf. Villalba y Hernández, 2004).

necesaria para desenvolverse en diferentes contextos profesionales en una LE. Toda situación comunicativa especializada conlleva que se tengan en consideración los procesos de comunicación tanto verbal como no verbal, la incorporación de las múltiples formas de las TIC, así como el contexto internacional donde tiene lugar el intercambio comunicativo y que implica un conocimiento de las diferencias culturales sobre usos y costumbres de la comunidad y de las normas de actuación de la cultura empresarial y de la cultura corporativa. En este sentido, es evidente, como señala Aguirre Beltrán (2001: 36), que «el nivel de competencia o capacidad y las técnicas concretas quedarían establecidas a partir del análisis de la situación meta en la que, en función del cargo y de las responsabilidades, deban desenvolverse». Es obvio que los profesionales en las diversas organizaciones empresariales e instituciones participan constantemente en situaciones comunicativas complejas, ya sean orales, escritas o mixtas, en interacciones transaccionales o personales, que requieren de fluidez y eficacia, así como del dominio de cualquier canal interactivo (cara a cara, por teléfono, por vídeo o teleconferencia, etc.). Pero también son necesarios en el desempeño de su ejercicio los intercambios para transmitir órdenes, recordar obligaciones y funciones, orientar o consultar, controlar actividades y conductas, gestionar información procedente de distintos soportes, etc. Los cursos formativos pueden tener un objetivo estándar (Español para los Negocios, Inglés para el Turismo…) o unos objetivos muy precisos, esto es, cursos diseñados *a la carta* para satisfacer necesidades comunicativas muy concretas en la LESP (inglés para ejecutivos especialistas en capital de riesgo, inglés para expertos en turismo del bienestar…)[10] (Gómez de Enterría, 2009: 67; Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 56-57).

[10] Actualmente, M. Rey Piulestán, alumna de tercer ciclo del programa de doctorado con mención de calidad «Lingüística y Comunicación. Teoría y Aplicaciones» de la Universidad de Cádiz, está realizando un trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA), dirigido por la profesora Rodríguez-Piñero Alcalá, consistente en el diseño curricular de un curso de inglés de negocios específico para la industria de las telecomunicaciones. Este trabajo está basado en y orientado hacia la experiencia docente de la doctoranda, que imparte clases de

3.2. Metodología de la enseñanza de las LFE

La didáctica[11] de las LFE debe plantearse, igual que en el ámbito de la enseñanza de la competencia genérica, teniendo en cuenta los aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales, es decir, dando cabida a contenidos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y socioculturales (Gómez de Enterría, 2006: 53 y 2009: 71). En la organización del proceso, hay que identificar la finalidad y la situación comunicativa, o sea, la competencia comunicativa restringida en el ámbito específico; fijar los objetivos a partir del análisis de las necesidades; establecer la metodología y el sistema de evaluación que se utilizará, y elaborar un plan de actuación, que comprenda la programación, la secuenciación y temporalización de contenidos, flexibles para adaptarse a las necesidades reales y a los ritmos de aprendizaje del grupo. Antes de adentrarnos en la descripción de las principales técnicas de enseñanza, es conveniente señalar una serie de características generales, comunes para los procesos didácticos de todos los tipos específicos. Nos

conversación telefónica a empleados de una multinacional de la industria de las telecomunicaciones, que abarcan las diversas categorías profesionales, desde secretarias hasta jefes de equipo o directores pasando por ejecutivos o técnicos. La mayoría pertenecen a los departamentos de Márketing, Recursos Humanos, Finanzas, Compras, Estrategia, Comunicación o Asesoría Legal.

[11] La enseñanza de LFE ha atravesado por diversas etapas desde sus comienzos en el mundo anglosajón, las cuales Hutchinson y Waters (1987: 9; cf. asimismo Aguirre Beltrán, 2004: 1112-1113) sintetizan en cinco fases: años 60, periodo centrado en el análisis del concepto de LEsp y de su léxico y características gramaticales para la elaboración de materiales didácticos; años 70, etapa centrada más en la descripción del discurso de especialidad y de su aplicación al aula, más que en los rasgos léxicos y gramaticales; inicio de los años 80, fase cuya relevancia estriba en la adopción del currículo como elemento organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de orientarse el interés hacia la lengua meta y las características lingüísticas de esa situación; años 80, década dedicada al estudio de las destrezas necesarias y de las correspondientes estrategias comunicativas del discurso de especialidad, y, finalmente, años 90, momento de transición hacia un enfoque centrado en el aprendizaje (*learning-centred approach*) y no tanto en el análisis de la lengua y del proceso de enseñanza. En el panorama de la enseñanza de *Español para Fines Específicos* (EFE) suele situarse la década de los años ochenta como el momento en que instituciones académicas, editoriales y profesionales se interesan por el tema y tratan de satisfacer su demanda, que se vio incrementada a partir del ingreso de España en la Comunidad Económica Europea (actual Unión Europea) en 1986. Una revisión de los inicios y de la trayectoria recorrida por los estudios de EFE durante la última década puede consultarse en Felices Lago (2005).

encontramos ante una enseñanza especializada, orientada a unas metas en un campo específico, por lo que indica una determinada actitud hacia la lengua y establece una serie de temas, conceptos, nociones, textos y actividades concretos, que suele impartirse en un periodo de formación limitado y, a veces, con urgencia. Los alumnos son adultos en formación o profesionales del ámbito de especialidad y se requiere de cierta formación especializada del docente (Aguirre Beltrán, 2004: 1121-1123). Finalmente, se fundamenta en el análisis de necesidades concretas y reales que demanda el grupo, aspecto que junto con el conocimiento de la competencia comunicativa específica y de la experiencia previa en dicho campo específico conforman la base del proceso de enseñanza-aprendizaje de LFE. Según Velázquez-Bellot (2004), el análisis de necesidades debe ser *selectivo* (determina el área con la información pertinente: un departamento o servicio, un proyecto, una especialidad, etc.), *situacional* (contextos cotidianos laborales y culturales), *cualitativo* (los datos deben ser representativos del área), *cuantitativo* (suficientes para ser representativos) y *didactizable* (debe facilitar el diseño de materiales didácticos a partir de los datos recabados). Los instrumentos para detectar las necesidades los proporcionan cuestionarios, entrevistas, análisis de ofertas de trabajo, entrevistas con profesionales e instituciones del campo profesional, publicaciones, etc. (Aguirre Beltrán, 2004: 1122; Velázquez-Bellot, 2004).

La tendencia de conceder especial atención a la manera de aprender del grupo y del aprendiz exige que se adopten métodos de trabajo que se fundamenten en actividades que frecuentemente desempeñen los profesionales del campo, entre los que destacan la simulación global, los proyectos, las tareas, las presentaciones orales y los estudios de casos (Aguirre Beltrán, 2004: 1123-1126):

a) Simulación global[12]: técnica didáctica que se propone la reconstrucción en el aula de los elementos que configuran una

[12] Para Cabré y Gómez de Enterría (2006: 79), la simulación global constituye la mejor técnica didáctica por ser un procedimiento renovador para el aprendizaje de diferentes estrategias de precisión, en donde «el soporte contextual de la realidad

situación comunicativa en un ámbito específico. Para que tenga éxito, es necesaria una planificación exhaustiva en la que hay que gestionar el espacio del aula, organizar su estructura, establecer el plan de actuación, fijar las normas de recogida de la información, sentar las reglas del juego, disponer los papeles o roles que asumirán los aprendices, trabajar con textos auténticos, utilizar las TIC que se emplean con mayor frecuencia, etc. La evaluación es continua y compartida, haciendo el aprendiz un seguimiento de su progreso en un dossier y participando en su propia valoración y en la de sus compañeros.

b) Proyectos: se trata de una tarea final amplia en la que todas las actividades están orientadas a la preparación, desarrollo y elaboración de un proyecto relacionado con la actividad profesional. En su programación, hay que organizar una serie de pasos que van desde la elección del tema, la búsqueda de materiales y documentación, la distribución del trabajo individual y grupal y la organización de la información hasta su maquetación y presentación.

c) Tareas: enfoque actualmente muy extendido en la enseñanza de lenguas extranjeras que tiene la *tarea* como unidad de diseño de la actividad didáctica. Implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la LE; su atención se centra más en el contenido que en la forma. A la hora de diseñar una tarea, es importante plantear un objetivo claro desde el principio, tener en cuenta la experiencia previa de aprendizaje, a la vez que proporcionar motivos para la interacción y comunicación, así como fomentar la resolución de problemas y conflictos por vías y con resultados diferentes, teniendo en cuenta que los resultados finales serán compartidos en forma de exposición.

---

profesional permite una puesta en práctica de los discursos especializados insertos en el funcionamiento de la comunicación».

d) Presentaciones orales: método de trabajo fundamental en la enseñanza de la comunicación profesional, ya que permite ejercitar la comunicación no verbal de forma natural. Puede utilizarse por sí sola o puede formar parte de uno de los enfoques anteriores; puede llevarse a cabo tanto de forma individual como en grupo. Integra todas las destrezas comunicativas, pues hay que documentarse sobre el tema, seleccionar la información relevante, trasladarla de forma sintetizada a una plantilla de exposición, póster, etc., explicar con algo más de profundidad los datos proporcionados, etc.

e) Estudios de casos: técnica que proporciona prácticas para analizar problemas reales en un contexto profesional y que es utilizada frecuentemente en la didáctica de numerosas LESP (Derecho, Economía, etc.). Integra asimismo todas las destrezas comunicativas y permite comprobar las estrategias de resolución de problemas. Facilita la práctica de estrategias de aprender a aprender, puesto que se apoyan en los conceptos, principios y procedimientos que se emplean en el campo específico.

4. A modo de síntesis

Como recapitulación final, querríamos destacar que no nos hemos planteado con este trabajo tanto la distinción conceptual y terminológica entre lengua o lenguaje de especialidad o especializado, como la delimitación de las esferas de acción de las LESP frente a las LFE, reservándose esta última denominación principalmente para el área de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Los fines específicos se limitan a los propósitos académicos y profesionales, ya que sus circunstancias y necesidades comunicativas varían mucho de las que puedan tener niños o inmigrantes que aprenden una LE. Aunque no existe una separación tajante entre la enseñanza de la competencia genérica y la competencia específica, sí hallamos, desde este último ámbito, cierta predilección por una serie de

técnicas didácticas basadas en métodos de trabajo que forman parte de la actividad profesional habitual. Desde hace algún tiempo, el español es un valor en alza como recurso y producto económico, como se corrobora en el hecho de que se haya convertido en la segunda lengua para la comunicación profesional internacional.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (1998): «Enfoque, metodología y orientaciones didácticas en la enseñanza del español con fines específicos», *La enseñanza del español para fines específicos*, *Carabela*, 44. Madrid: SGEL, 5-29.

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2001): «El español para la comunicación profesional. Enfoques y orientaciones didácticas», *Español para Fines Específicos. Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. *Amsterdam, noviembre de 2000*, MECyD, [en línea] <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones /actas/ciefe/ciefe.shtml>.

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca (2004): «La enseñanza del español con fines profesionales», Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1107-1302.

AGUSTÍN, Javier de (2000): «Precisiones sobre teoría de la terminología y semántica léxica», Martínez Hernández, Marcos et alii (eds.), *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad. Actas del Congreso Internacional de Semántica (Universidad de La Laguna, 27-31 de octubre de 1997)*, II, Madrid: Ediciones Clásicas, 1249-1258.

BALBONI, Paolo E. (1982): «Le microlingue: considerazione teorische», *Scuola e lingue moderne*, 20, 107-111.

BEAUGRANDE, Robert de (1987): «Special Purpose Language an Linguistic Theory», *LSP Newsletter*, 10, 2, 2-11.

BECCARIA, Gian Luigi (1973): *I linguaggi settoriali in Italia*, Milán: Bompiani.

BERRUTO, Gaetano (1997): *Sociolinguistica dell´italiano contemporaneo*, Roma: Nuova Italia Scientifica.

BHATIA, Vijay (2008): «Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos», *Signos*, 41/67, 157-176.

CABRÉ, Mª Teresa (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona: Antártida/Empúries.

CABRÉ, Mª Teresa (2004): «¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos?», van Hooft, Andreu (dir.), *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios. Revista Foro Hispánico*, 26, 19-34.

CABRÉ, Mª Teresa y Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid: Gredos.

CASAS GÓMEZ, Miguel (1993): «Consideraciones sobre la variación diafásica», *Pragmalingüística* 1, 94-124.

CASAS GÓMEZ, Miguel (2003): «Hacia una tipología de la variación», Moreno, Francisco et alii (eds.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, II, Madrid: Arco/Libros, 559-574.

CASAS GÓMEZ, Miguel y Luis ESCORIZA (2009): «Los conceptos de diastratía y diafasía desde la teoría lingüística y la sociolingüística variacionista», *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*, Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 151-178.

CIAPUSCIO, Guiomar (2003): *Textos especializados y terminología*, Barcelona: IULA-UPF.

CIAPUSCIO, Guiomar e Inés KUGUEL (2002): «Hacia una clasificación del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados», García, Joaquín y Mª Teresa Fuentes (eds.) *Texto, terminología y traducción*, Salamanca: Ediciones Almar, 37-73.

ETTINGER, Stefan (1982): «Formación de palabras y fraseología en la lexicografía», Haensch, Günther et alii, *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid: Gredos, 233-258.

FELICES LAGO, Á. (2005): «El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década», *IDEAS (FH-Heilbronn). Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados*, 1 [en línea] <http://www.ideas-heilbronn.org/artic.htm>.

GILI GAYA, Samuel (1964): «El lenguaje de la ciencia y de la técnica», *Presente y futuro de la lengua española vol. II. Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*, Madrid: Ed. Cultura Hispánica.

GLÄSER, Rosemarie (1993): «A multi-level model for a typology of LSP genres», *Fachsprache: International Journal of LSP*, 15, 1-2, 18-26.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2006): «Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales», Cestero Mancera, Ana Mª (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 47-60.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Arco/Libros.

GRABARCZYK, Zenon (1987): «Statistics and LSP Didactics», Czap, Hans y Christian Galinski, (eds.), *Terminology and Knowledge Engineering*, Frankfurt: INDEKS Verlag, 204-206.

GUTIÉRREZ RODILLA, Bertha María (2005): *El lenguaje de las ciencias*, Madrid: Gredos.

HAENSCH, Günther (1987): «Les llengües d'especialitat o 'tecnolecte'», *Revista de Llengua i Dret*, 10, 7-31.

HAHN, Walther von (1983): *Fachkommunikation. Entwicklung. Linguistische Konzepte. Betriebliche Beispiele*, Berlin: Walter De Gruyter.

HEINEMANN, Wolfgang y Dieter VIEHWEGER (1991): *Textlinguistik: Eine Einführung*, Tübingen: Niemeyer.

HERNÁN RAMÍREZ, Luis (1979): *Estructura y funcionamiento del lenguaje*, Lima: Edición Ultra.

HOFFMANN, Lothar (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*, Berlin: Akademie.

HOFFMANN, Lothar (1998): *Llenguatges d'especialitat. Selecció de textos*, Barcelona: IULA-UPF.

HUTCHINSON, Tom y Alan WATERS (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

LEHRBERGER, John y Richard KITTREDGE (eds.) (1982): *Sublanguage: Studies of Language in Restricted Semantic Domains*, Berlin: Walter de Gruyter.

LERAT, Pierre (1997): *Las lenguas especializadas*, Barcelona: Ariel.

LOFFLER-LAURIAN, Anne Marie (1983): «Typologie des discours scientifiques: deux approches», *Études de linguistique appliquée*, 51, 8-20.

MARTÍN PERIS, Ernesto (2007): «Textos y discursos en la enseñanza de EFE», *Encuentro sobre el Español con Fines Específicos (EFE)*, Fundación Comillas y Universidad de Alcalá, Comillas (Cantabria), 8-9 de febrero de 2007 [en línea] <http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/ELE/EFEComillasfebrero2007.ppt#1>.

MÖHN, Dieter y Roland PELKA (1984): *Fachsprachen: Eine Einfuhrung*, Berlin: Niemeyer.

MOIRAND, Sophie (1994): «Décrire les discours de spécialité», Barrueco, Sebastián, Lina Sierra y Esther Hernández (eds.), *Lenguas para Fines Específicos (III),* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 79-91.

MONTES GIRALDO, José Joaquín (1998): «Notas», *THESAURUS*, III, 3, 553-560.

PASTOR CESTEROS, Susana (2006): «La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos», *MarcoELE,* 2, [en línea] <www.marcoele.com/num/2/index.html>.

PICHT, Heribert y Jennifer DRASKAU (1985): *Terminology: an introduction*, Guilford: The University of Surrey.

QUEMADA, Bernard (1978): «Technique et langage», Gille, Bertrand, *Histoire des techniques*, Paris: Gallimard.

REY, Alain (1976), *Néologie en marche série b: langues de spécialité* 2, Québec: Gouvernement du Québec.

ROBINSON, Pauline C. (1991): *ESP Today: A Practitioner's Guide*, U.K.: Prentice Hall.

RODRÍGUEZ DÍEZ, Bonifacio (1979): «Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas especiales», *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, Oviedo: Universidad de Oviedo, 279-293.

RODRÍGUEZ DÍEZ, Bonifacio (1981): *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*, León: Colegio Universitario de León.

RONDEAU, Guy (1983): *Introduction à la terminologie*, Chicoutimi: Gaëtan Morin.

SAGER, Juan Carlos, David DUNGWORTH y Peter F. MCDONALD (1980): *English Special Language: Principles and Practice in Science and Technology,* Wiesbaden: Oscar Brandstetter.

SAUSSURE, Ferdinand de (1916): *Cours de linguistique générale*, Payot: Paris.

SCHIFKO, Peter (2001): «¿Existen las lenguas de especialidad?», Bargalló, María *et alii* (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*, Tarragona: Universitat Rovira et Virgili, 21-29.

SOSNOWSKI, R. (2006): *Origini della lingua dell'economia in Italia*, Milano: FrancoAngeli.

VARANTOLA, Krista (1986): «Popularization strategies and text functional shifts in scientific and technical writing», *LSP Newsletter*, 10, 2, 33-52.

VÁZQUEZ, Graciela E. (2004): «La enseñanza de español con fines académicos», Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1129-1147.

VÁZQUEZ, Graciela E. (2006): «Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea», *Español para Fines Específicos. Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.* Utrecht, noviembre de 2006, MECyD, [en línea] <http://www.educacion.es/exterior/be/es/publicaciones/actas/ciefe/ciefe.shtml>.

VELÁZQUEZ-BELLOT, Alice (2004): «Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos», *RedELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español como Lengua Extranjera,* 2 [en línea] <www.mec.es/redele/index.shtml>

VILLALBA, Félix y Mª Teresa HERNÁNDEZ (2004): «Español como segunda lengua en contextos escolares» en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1225-1258.