

## EL INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS Y LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO EMPÍRICO EXPLORATORIO

KARINA VIDAL

*Universidad Autónoma de Madrid*

**RESUMEN.** *Este artículo presenta un estudio exploratorio sobre las destrezas pasivas de alumnos universitarios cuando comienzan su carrera y las compara con las de alumnos que se licencian. Este estudio también compara las competencias de los alumnos que cursan Inglés para Fines Específicos (IFE) en su carrera con las competencias de los alumnos que no tienen IFE en su plan de estudios. Los resultados parecen indicar que tanto los alumnos que inician sus estudios universitarios como los que se licencian poseen mayor competencia en comprensión lectora, seguida por la comprensión oral y finalmente por la habilidad para reconocer estructuras gramaticales correctas. En cuanto a la contribución de las asignaturas de IFE, los alumnos que realizan este tipo de cursos son superiores en comprensión lectora a los que no los hacen. A la luz de los resultados se plantean implicaciones pedagógicas.*

**PALABRAS CLAVE:** *Inglés para Fines Específicos, alumnos universitarios, destrezas pasivas, currículo, especificidad, restricciones.*

**ABSTRACT.** *This paper presents an exploratory study into the passive skills of undergraduate and graduate students. This study also explores the skills of ESP university students and compares them to those of university students who do not attend ESP courses. The results seem to indicate that both undergraduate and graduate students are more proficient in reading comprehension than in listening comprehension and structure & written expression, the latter being the exam section with the lowest scores. As for the influence of ESP programmes on ESP students' skills, the results suggest that ESP university students perform better on reading comprehension than students who do not attend ESP courses. On the basis of these findings, pedagogical implications are drawn.*

**KEYWORDS:** *English for Specific Purposes, university students, passive skills, curriculum, specificity, restrictions.*

### 1. INTRODUCCIÓN

El peso que el idioma inglés ha adquirido en la investigación, publicación, comunicación y negociación internacionales ha propiciado que el Inglés para Fines Específi-

cos (IFE), y sobre todo su sub-área de Inglés para Fines Académicos, haya pasado de ser un área de actividad principalmente práctica a ser una disciplina con unas dimensiones mucho más amplias: con unas fuertes bases teóricas en continuo desarrollo y amplias perspectivas de investigación (Long y Richards 2001).

La distinción entre las dos ramas principales del IFE, es decir el Inglés para Fines Ocupacionales (IFO) y el Inglés para Fines Académicos (IFA) no es muy clara. Dudley-Evans (2001) afirma que, internacionalmente, el Inglés para Fines Académicos parece haber dominado al IFE, y parece seguir haciéndolo. Prueba de ello son los numerosos cursos de IFA ofrecidos por universidades e institutos de todo el mundo. Es más, existe cada vez un mayor número de instituciones que utilizan el idioma inglés como lengua de instrucción (Flowerdew y Peacock 2001).

En España la distinción entre las dos áreas principales del IFE también pudiera parecer confusa. En algunas facultades los cursos de lenguas de especialidad preparan a los alumnos para las futuras tareas que deberán desempeñar en sus profesiones una vez licenciados (IFO), otros están diseñados para asistir a los alumnos en su estudio y posible investigación (IFA) y otros, aparentemente, para cubrir parcialmente ambos tipos de necesidades. Esta heterogeneidad en los tipos de cursos viene dada, en parte, por la controversia que existe en cuanto al papel y la importancia de las lenguas de especialidad en los planes de estudio de distintas facultades. Esta controversia se refleja, a su vez, en el carácter de las asignaturas de lengua de especialidad dentro de dichos planes. Es decir, en algunas facultades el Inglés para Fines Específicos es una asignatura obligatoria, en otras es optativa, en otras no se estudia y, finalmente, en algunas facultades se pasó de discontinuar la instrucción del IFE para volverla a introducir como asignatura optativa. La heterogeneidad de los currículos de IFE viene también dada por las diferencias de las carreras en las que se imparte así como sus necesidades. Todos estos factores, sumados a muchos otros, como por ejemplo, la corta duración y continuidad de que suelen gozar algunos de estos cursos, impiden, en muchas ocasiones, la planificación de objetivos muy ambiciosos.

Con la finalidad de obtener datos empíricos que nos permitan conocer con mayor precisión la actual situación del IFE en España, llevamos a cabo el estudio que se presenta en este artículo. Este estudio exploratorio intenta ofrecer datos sobre las competencias de los alumnos universitarios cuando comienzan sus estudios terciarios y cuando se licencian. También es objetivo de este estudio dar a conocer las aportaciones y carencias de los cursos de IFE en nuestro panorama académico actual e invitar a la reflexión sobre los pasos a seguir frente a los futuros cambios en la educación europea y las inminentes demandas del mercado laboral.

Antes de realizar la presentación del estudio, haremos hincapié en dos características del Inglés para Fines Específicos que retomaremos a la vista de los resultados, a fin de considerar sus implicaciones para el diseño del currículo.

## 2. EL CURRÍCULO DE INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS: RESTRICCIONES Y ESPECIFICIDAD

### 2.1. RESTRICCIONES

Una de las características del IFE es la posibilidad de limitar las destrezas a desarrollar de acuerdo con las necesidades de los alumnos (Stevens 1988). Por ejemplo, un análisis de las necesidades y de los recursos disponibles puede determinar que los alumnos sólo necesitan mejorar sus destrezas de escritura para poder escribir cartas comerciales. Puede decidirse, en consecuencia, no desarrollar otras destrezas como la comprensión oral.

Esta característica suele ser muy apreciada en el ámbito empresarial a la hora de contratar servicios de idiomas y también en el mercado laboral a la hora de seleccionar personal cualificado. En estos casos se suelen apreciar la especialización, rapidez y efectividad al establecer y lograr objetivos.

Los alumnos pueden igualmente sentirse motivados por cursos que son, aparentemente, muy relevantes para su área de especialización. Sin embargo, tras varias sesiones, este interés inicial puede derivar en cierto cansancio y, por lo tanto, en un detrimento de los resultados. Como indican Hutchinson y Waters (1988), la motivación en la propia disciplina no es extrapolable necesariamente a la clase de fines específicos. En otras palabras, se podría decir que este tipo de restricciones suelen ser más efectivas cuando el alumno tiene un objetivo muy concreto a corto plazo, como pueden ser un puesto de trabajo o una promoción profesional. De no ser así, este tipo de limitaciones pueden llevar a su desmotivación pasadas las primeras sesiones.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje puede enriquecerse si se utilizan diferentes modos para desarrollar la destreza o adquirir el conocimiento que se desea. Es decir, las conexiones en nuestra red de conocimientos pueden ser más fuertes y de más fácil acceso si se utilizan diversas fuentes de *input* (Hutchinson y Waters 1987).

Estudios recientes parecen demostrar que las mejorías en algunas destrezas conducen a mejorías en otras destrezas. Por ejemplo, los logros obtenidos en cursos de lectura para fines académicos tienden a influir positivamente en cursos de escritura (Brindley y Ross 2001).

Estas son cuestiones que parecen decisivas a la hora de diseñar programas de IFE.

### 2.2. ESPECIFICIDAD

Otra de las características más distintivas del IFE es la especificidad de los contenidos (Stevens 1988). Curiosamente, la implementación de esta característica ha sido siempre una causa de controversia (Dudley-Evans 2001).

Uno de los problemas que plantea el diseño de cursos de IFE con contenidos específicos es que no resulta fácil, por ejemplo, encontrar textos (tanto orales como escritos) que se ajusten convenientemente al contenido específico de un área y sirvan,

a la vez, para ser utilizados en la clase de IFE. A esto debemos añadir otra dificultad: el hecho de que en la misma clase no se suele contar con estudiantes de la misma subdisciplina y con el mismo grado de conocimiento previo (Clapham 2001). Es decir, resulta muy difícil a priori determinar qué alumnos podrán utilizar su bagaje cultural para procesar ciertos textos.

Como resultado de una investigación muy exhaustiva sobre los pasajes de lectura utilizados en el *IELTS test*, Clapham (1996, 2001) llegó a la conclusión de que las habilidades que permiten la comprensión se solapan en las diversas disciplinas académicas. Por lo tanto, Clapham sugiere, por ejemplo, el diseño de módulos de lectura académica generales, siempre que los profesores se aseguren de que estos textos incluyen las diferentes funciones retóricas tales como las introducciones, informes de los métodos de investigación, discusión de resultados, etc., que son comunes en las distintas disciplinas académicas.

Por el contrario, voces como las de Hyland (2002) consideran que estas concepciones del IFE dentro de un marco de educación más general amenazan la fuerza y el éxito de esta disciplina, a la vez que debilitan el papel y la profesionalidad de los expertos que trabajan en ella. Según Hyland, la especificidad en el IFE es crucial ya que considera que no existe un solo tipo de discurso académico general. Para justificar su postura se basa también en los datos y conclusiones de Johns (1997). Éstos indican que las características que parecieran comunes a las diferentes disciplinas se redefinen y desarrollan de manera diferente en cada una de ellas.

Una postura intermedia es la de Dudley-Evans (2001) que propone la integración de cursos de Inglés para Fines Académicos Generales con cursos de Inglés para Fines Académicos Específicos. Según Dudley-Evans, estos últimos permiten poner en práctica y adquirir de una manera más eficaz las destrezas introducidas en el curso general porque obliga y ayuda a los alumnos a utilizar dichas destrezas en tareas más específicas de su área.

Lamentablemente, la toma de decisiones en cuanto a la necesidad de restringir los cursos a ciertas destrezas y contenidos específicos está supeditada a una serie de factores externos que la condicionan, a veces, de una manera muy determinante. Entre algunos de esos factores se hallan las restricciones institucionales, el tiempo y recursos de que se dispone y las actitudes culturales hacia el IFE.

También es importante recordar que muchas de las concepciones y tendencias en IFE, como por ejemplo las que describimos en secciones anteriores, surgen a partir de investigaciones obtenidas con alumnos de inglés como segunda lengua que estudian en países de habla inglesa, o donde el inglés es una segunda lengua. Ésta es una situación muy diferente a la existente en España y los resultados obtenidos en dichas investigaciones, por lo tanto, son más difíciles de aplicar en nuestro contexto.

El estudio que describimos a continuación trata de analizar, de una manera exploratoria, la situación actual del IFE en nuestro contexto académico y aporta resultados que permiten reflexionar sobre las cuestiones planteadas anteriormente.

### 3. EL ESTUDIO

Las preguntas de la investigación son las siguientes:

1. ¿Presentan los licenciados e ingenieros españoles la misma competencia en las siguientes destrezas: comprensión oral, reconocimiento de inglés estándar escrito y comprensión lectora?
2. ¿Presentan los alumnos que comienzan estudios universitarios la misma competencia en las destrezas mencionadas en 1?
3. ¿Existen diferencias (en las competencias mencionadas en 1) entre los licenciados/ingenieros que han cursado asignaturas de IFE en su carrera y los que no lo han hecho?

Como se trata de un estudio exploratorio, no se formularon hipótesis previas a la investigación.

#### 3.1. MÉTODO

#### 3.2. PARTICIPANTES

Noventa y seis licenciados procedentes de diversas universidades de toda España participaron en esta investigación. Estos estudiantes cursan estudios de Postgrado en la Universidad Autónoma de Madrid y han sido seleccionados para dichos estudios por su historial académico. Se trata de licenciados de las siguientes carreras: Biología, Economía y Administración de Empresas, Farmacia, Ingeniería Informática, Ingeniería de Telecomunicaciones, Ingeniería Industrial, Ingeniería de Caminos, Matemáticas, Físicas, Psicología, Ciencias de la Información, Química, Derecho, Sociología y Estadística.

La Tabla 1 presenta los datos sobre los alumnos que cursaron IFE en su carrera. Estos son datos que se desprenden de un cuestionario que respondieron 70 de los alumnos participantes y que describiremos en el epígrafe 3.2.1.2. Cuestionario.

	Frecuencia	Porcentaje
No han seguido cursos de IFE	31	32,4
Sí han seguido cursos de IFE	39	40,6
Total	70	100,0

Tabla 1. Número de alumnos de Postgrado con y sin cursos de IFE en su carrera.

También participaron en el estudio 115 alumnos del primer curso de Turismo de la UAM. Estos alumnos forman parte de clases completas del único curso de primer año.

Seis alumnos tuvieron que ser excluidos del estudio por provenir de otros países con intercambios cortos o por ser licenciados de otras carreras.

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos tanto de los alumnos de Postgrado como de los de primer año de Turismo.

	Habilidades	Media	Desv. Típ.
Postgrado (N = 96)	Listening*	536,34	51,10
	Struct & Written Expression*	523,54	69,46
	Reading*	558,18	48,01
	TOEFL total	539,35	46,68
Turismo (N = 109)	Listening*	499,31	49,70
	Struct & Written Expression*	488,94	72,70
	Reading*	512,11	49,08
	TOEFL total	500,12	50,92

Tabla 2. Estadísticos descriptivos para TOEFL.

Por claridad en la interpretación presentamos la puntuación individual de las secciones del TOEFL multiplicadas por diez. Aquí y en el resto del documento, cuando se indica que la puntuación de una sección del TOEFL es por ejemplo 500, se entiende que se refiere a una puntuación real de 50.

### 3.2.1. Materiales

#### 3.2.1.1. Examen TOEFL

Tanto los alumnos de Postgrado como los alumnos de 1<sup>er</sup> año de Turismo se sometieron al examen TOEFL. Este examen cuenta con tres partes: *listening*, *structure & written expression* y *reading*.

Es bien conocida la controversia que gira en torno a este examen. Hoy en día se cuestiona si realmente el TOEFL, desarrollado en el período estructuralista-conductista, refleja la concepción actual sobre la naturaleza de la competencia comunicativa (Brindley & Ross 2001). Por ello el *Educational Testing Service (ETS)* está trabajando en nuevas baterías de exámenes y ha propuesto ya otros para medir habilidades comunicativas orales.

A pesar de estos puntos negativos, hemos escogido los datos ofrecidos por este examen por su indiscutible alta fiabilidad, su agilidad y rápida administración y sobre todo porque nuestro objetivo principal es estudiar las destrezas pasivas de nuestros estu-

diantes universitarios. Estas destrezas suelen tener un papel importante en la mayoría de los enfoques seguidos en el diseño de los programas de IFA y por lo tanto nos permitirán obtener unos primeros datos y resultados exploratorios en que basarnos en futuras investigaciones sobre aspectos más específicos del IFE en España. Otra razón por la que elegimos este examen es porque utiliza textos orales y escritos similares a los que se utilizan en las clases de IFE/IFA. Nuestra experiencia, además, nos indica que los resultados que ofrece este examen suelen corresponderse estrechamente con la competencia productiva de los alumnos.

### 3.2.1.2. *Cuestionario*

Para ampliar los datos obtenidos, los alumnos de Postgrado completaron un cuestionario. Por razones de espacio, en este estudio sólo consideraremos los datos relativos a la carrera que estudiaron y a la instrucción de IFE que recibieron.

De los 96 licenciados que participaron en el estudio, 70 respondieron este cuestionario. El análisis realizado para analizar la tercera pregunta de la investigación se basa en los datos y resultados obtenidos con estos 70 licenciados e ingenieros.

## 3.3. DISEÑO

Analizamos la competencia de los alumnos de Postgrado y la de los alumnos de 1<sup>er</sup> año de carrera en las diferentes destrezas –*listening, structure & written expression, y reading*– por medio de un análisis de medidas repetidas (3x2) con un factor intrasujetos y un factor intersujetos. El factor intrasujetos (*habilidad*) tiene tres niveles: *listening, structure & written expression, y reading*; el factor intersujetos (*grupo*) tiene dos niveles: alumnos de 1<sup>er</sup> año de carrera y alumnos de Postgrado. Este análisis nos permitió determinar las destrezas en las que los alumnos de Postgrado muestran mayor o menor competencia y a la vez compararlas con las de los alumnos de 1<sup>er</sup> año de carrera. De este modo pudimos analizar, también, cómo evolucionan los estudiantes en su paso por la universidad.

Después comparamos las competencias de los alumnos de Postgrado que cursaron asignaturas de IFE en su carrera universitaria con las de los que no lo hicieron mediante un análisis multivariante con tres variables dependientes (*listening, structure & written expression, y reading*) y un factor fijo con dos niveles (el grupo de los alumnos que cursaron IFE en la universidad y el de los que no cursaron IFE). El objetivo de este análisis fue determinar si las clases de IFE contribuyen a mejorar en algún aspecto la competencia de los alumnos universitarios.

## 3.4. RESULTADOS

Con el objetivo de responder las preguntas 1 y 2 y determinar si los participantes de este estudio muestran similares niveles de competencia en comprensión oral, comprensión lectora y reconocimiento de inglés escrito estándar, observemos la Tabla 3. En

este análisis de medidas repetidas, el factor intrasujetos *habilidad* tiene tres niveles: *listening, structure & written expression y reading*, y el factor intersujetos *grupo* tiene dos niveles: *Turismo y Postgrado*.

Fuente		gl	F	Significación
Habilidad	Huynh-Feldt	1,826	31,215	,000
Habilidad * Grupo	Huynh-Feldt	1,850	1,347	,261
Error (Habilidad)	Huynh-Feldt	375,608		

Tabla 3. Pruebas de efectos intrasujetos.

Como vemos en la Tabla 3, existe una diferencia significativa ( $F=31,21$ ;  $gl\ 1,82$ ;  $p=0,00$ ) entre los resultados obtenidos con las tres medidas del examen TOEFL, es decir entre *listening, structure & written expression y reading* (habilidad), para todos los sujetos en general. Esto indica que tanto los alumnos de Postgrado como los de Turismo no poseen la misma competencia en las tres destrezas estudiadas.

Analicemos ahora la Tabla 4 de efectos intersujetos.

Fuente	gl	F	Significación
Grupo	1,826	31,215	.000
Error (grupo)	375,608		

Tabla 4. Pruebas de efectos intersujetos.

Esta tabla indica que la diferencia entre los 2 grupos, es decir entre los alumnos de Turismo y los de Postgrado, es significativa, siendo  $F(1,826; 375,60)=31,215$ ;  $p=0,00$ . Los descriptivos de la Tabla 2 nos muestran que las medias son mayores para los alumnos de Postgrado tanto en el TOEFL total como en cada una de las secciones. Por lo tanto, podemos concluir que los alumnos de Postgrado son más competentes que los de 1<sup>er</sup> año de carrera en *listening, structure & written expression y reading*. Si consideramos que los alumnos de Turismo pertenecen a la misma población que la que constituyeron los alumnos de Postgrado cuando comenzaron su carrera, estos resultados indicarían que los alumnos mejoran su competencia en estas destrezas durante el período de su formación académica.

Para analizar en qué habilidades los participantes son mejores y en cuáles presentan más carencias tanto al comenzar la universidad como al abandonarla, estudiaremos las comparaciones por pares.



Habilidad (i)	Habilidad (j)	Diferencia entre medias (i-j)	Error t <sub>p</sub> .	Significación <sup>a</sup>	Intervalo de confianza al 95% para la diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
Listening	Structure	11,585*	3,947	,011	2,056	21,113
	Reading	-17,316*	3,060	,000	-24,703	-9,929
Structure	Listening	-11,585*	3,947	,011	-21,113	-2,056
	Reading	-28,900*	3,965	,000	-38,471	-19,330
Reading	Listening	17,316*	3,060	,000	9,929	24,703
	Structure	28,900*	3,965	,000	19,330	38,471

Basadas en las medias marginales estimadas.  
 \*. La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.  
 a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Tabla 5. Comparaciones por pares.

Como muestra la Tabla 5, la diferencia entre *listening* y *structure & written expression* es significativa para ambos grupos; al igual que las diferencias entre *listening* y *reading* y entre *structure & written expression* y *reading*.

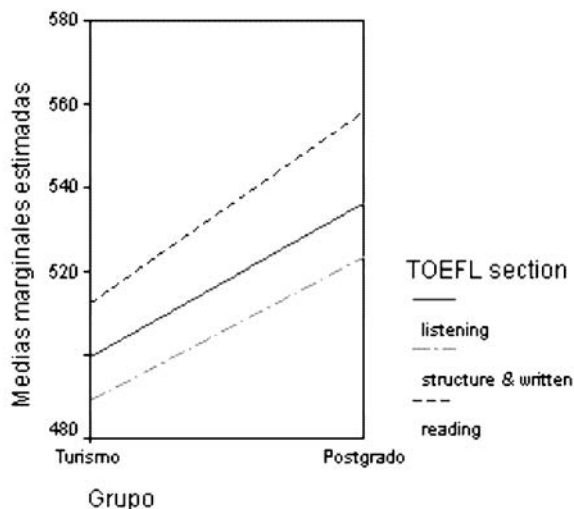


Gráfico 1. Gráfico de perfil para las secciones de TOEFL.

Si estudiamos estos resultados a la luz del gráfico de perfil (véase Gráfico 1) podemos concluir que cuando comienzan la universidad (estudiantes de Turismo) la comprensión lectora es la mejor competencia de los alumnos, seguida por la comprensión

oral y finalmente por la habilidad para reconocer estructuras gramaticales correctas. Estas mismas tendencias se mantienen para los alumnos de Postgrado. Es decir, cuando abandonan la facultad, los licenciados e ingenieros siguen teniendo mayor nivel en comprensión lectora y menor nivel en comprensión oral y reconocimiento de estructuras gramaticales correctas.

Pasemos, ahora, a la 3ª pregunta de la investigación, es decir, si existen diferencias entre los licenciados que han estudiado IFE en la facultad y los que no.

Para ello llevamos a cabo un análisis multivariante con un factor fijo con dos niveles: el grupo de los alumnos que cursaron IFE en la universidad y el de los que no cursaron IFE.

	F	Significación
Listening	1,456	,232
Structure & Written expression	0,922	,340
Reading	5,462	,022

Tabla 6. Contrastes univariados.

Si observamos la Tabla 6 vemos que la diferencia entre los dos grupos para *listening* no es significativa. Tampoco lo es en el caso de *structure & written expression*, pero sí lo es para *reading* ( $F=5,462$ ;  $p<0,05$ ). Consideremos este efecto a la luz de las medias marginales estimadas.

Habilidad	Clases IFE	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Listening	No	529,64	9,576	510,53	548,75
	Sí	545,12	8,538	528,09	562,16
Structure	No	523,06	12,365	498,39	547,73
	Sí	538,97	11,024	516,97	560,97
Reading	No	552,90	7,057	538,82	566,98
	Sí	575,00	6,292	562,44	587,55

Tabla 7. Medias marginales estimadas.

En la Tabla 7 vemos que las medias marginales de *reading* son mayores en el caso de los alumnos de Postgrado que cursaron asignaturas de IFE. Es decir, los alumnos que cursaron IFE en su carrera son mejores en comprensión lectora que los que no tuvieron esa asignatura en su plan de estudios. El Gráfico 2 nos ilustra esta diferencia: la pendiente es más pronunciada en el caso de *reading*.

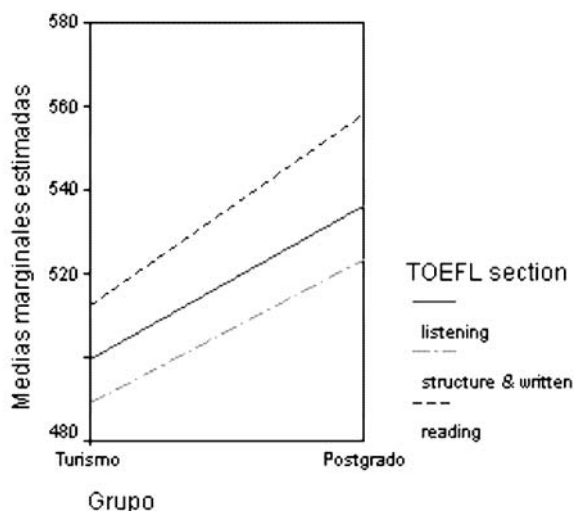


Gráfico 2. Gráfico de perfil para las secciones de TOEFL.

Es oportuno considerar ahora los datos obtenidos por el cuestionario administrado.

	Reading %	Listening %	Speaking %	Grammar %	Vocabulary %
No	28,2	69,2	69,3	30,8	12,9
Sí	71,8	30,8	30,7	69,2	87,1

Tabla 8. Áreas y destrezas desarrolladas en las clases de IFE.

De acuerdo con las respuestas de los alumnos, y como refleja la Tabla 8, la mayor parte de la instrucción en IFE que recibieron estos alumnos de Postgrado estuvo dedicada a la adquisición de vocabulario y a la comprensión lectora. Muy probablemente, muchas de las actividades que los alumnos recuerdan como de vocabulario (87,1%) podrían tratarse de tareas destinadas a desarrollar estrategias de deducción de vocabulario con la ayuda del contexto (Suau Jimenez 1999). Tanto estas últimas como las actividades que presentan vocabulario directamente suelen mejorar la comprensión

lectora (véase Mezynski 1983). Para resumir, la mayor parte de la instrucción de IFE que los alumnos de Postgrado recibieron en sus carreras universitarias estuvo aparentemente destinada a ayudarlos en su comprensión lectora y, como los resultados indican, en esta destreza superan a los alumnos que no cursaron asignaturas de IFE. De acuerdo con estos datos, por lo tanto, podríamos concluir que los alumnos recibieron una enseñanza efectiva en esta destreza de acuerdo a los objetivos que ellos percibieron (como lo indican los datos del cuestionario).

Volvamos ahora a la Tabla 7. Si observamos las medias de *listening* y de *structure & written expression*, vemos que en ambos casos las medias son ligeramente superiores para los que han cursado IFE que para los que no lo han hecho; pero en el caso de estas dos destrezas, estas diferencias aparentes no son significativas, como indica la Tabla 6.

#### 4. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados del estudio exploratorio que describimos en las anteriores secciones, tanto los alumnos que comienzan sus estudios universitarios como los que se licencian parecen poseer mayor competencia en lectura y menor competencia, por tanto, en comprensión oral y en el reconocimiento de las estructuras de inglés estándar. Durante su formación universitaria parecen aumentar su rendimiento en estas tres áreas (como lo indica la diferencia significativa que existe entre las calificaciones de TOEFL de ambos grupos, véase Tabla 4) pero su comprensión oral y su habilidad para reconocer inglés estándar nunca llegan a equipararse con su comprensión lectora (véase Gráfico 1).

De igual modo, los resultados de este estudio parecen indicar que los alumnos universitarios que cursan asignaturas de IFE dentro de su plan de estudios son superiores en comprensión lectora a los que no realizan dichos cursos. Estos resultados parecen confirmarse con las respuestas dadas por los alumnos de Postgrado en el cuestionario administrado, de acuerdo con las cuales la mayor parte de la instrucción en IFE que reciben está destinada a la adquisición de vocabulario y a la comprensión lectora. Todos estos datos parecieron indicar la efectividad de las clases de IFE en esta destreza.

También cabe destacar que la comprensión lectora es la única destreza en la que la media está en el nivel requerido para estudiar en universidades americanas (véase Tabla 2). Aún más, si discriminamos por grupo, vemos que los que hicieron IFE superan ese nivel, ya que su media es de 575 (véase Tabla 7). Debemos mencionar, por otro lado, que a diferencia de los alumnos que se someten a este tipo de exámenes, los participantes de este estudio no recibieron ninguna preparación específica. Esto añade espontaneidad a la prueba, pero la hace menos parecida a la situación real del alumno que se prepara para entrar en una universidad americana.

#### 4.1. COMPRENSIÓN ORAL (*LISTENING COMPREHENSION*)

Existe una diferencia significativa entre la comprensión lectora y la comprensión oral de los alumnos de 1<sup>er</sup> año y los de Postgrado. Es decir, como observamos en la anterior sección, en ambos casos los participantes muestran mayor competencia en lectura que en comprensión oral. Por otro lado, la comprensión oral de los dos grupos estudiados es ligeramente superior a su precisión gramatical.

La media en la sección de *listening* es de 536,34 para los alumnos de Postgrado y 499,31 para los de Turismo. También es importante indicar que en el caso de los alumnos de Postgrado la desviación estándar (Tabla 2) es mayor que en el caso de los alumnos de 1<sup>er</sup> año (en las otras destrezas los alumnos de Postgrado muestran menor varianza). Esta mayor varianza podría indicar que las diferencias en esta destreza se acentúan a medida que los alumnos aumentan su nivel de competencia. Esto se puede deber a las diferentes oportunidades de recibir *input* oral que tienen estos alumnos, algunos con más ocasiones de desarrollar esta destreza y otros con menos.

Esta menor competencia en comprensión oral no es sorprendente dado el abandono que esta destreza suele sufrir en la mayoría de los programas de lengua extranjera (Benson 1989, Chaudron 1995, Dunkel 1991, Rubin 1994). En cuanto al inglés profesional y académico, específicamente, Alcaraz (2000: 213) también afirma que “casi todo el peso investigador” lo ha recibido la comprensión lectora en detrimento de la comprensión oral. Este descuido que ha sufrido y aún sufre la comprensión oral se debe, en gran medida, a la dificultad que presupone su enseñanza y entrenamiento. A pesar de que la investigación en la década de los 90 mostró un importante interés en las presentaciones y conferencias académicas, no se han llegado aún a determinar con precisión las destrezas y estrategias que llevan a una mejor comprensión oral. Por otro lado, tampoco pueden ponerse en práctica muchas de las conclusiones extraídas de la investigación dado el poco tiempo disponible en los programas de IFE/IFA y la pobre oferta de materiales que tienen en cuenta dichas conclusiones (Flowerdew y Miller 1997, Miller 2004).

Es decir, que la menor competencia en comprensión oral no es específica del contexto español. Investigaciones con 6.344 alumnos de segunda lengua en Estados Unidos también muestran que la comprensión oral es la destreza que presenta mayores dificultades (Stricker 2002). Asimismo, estudios con estudiantes extranjeros y sus profesores en el Reino Unido han considerado la comprensión oral como la destreza más necesaria para el desenvolvimiento en el ámbito universitario, y concluyeron que, para el 70% de los alumnos internacionales que participaron en el estudio, la comprensión del inglés hablado constituía la mayor dificultad (Johns 1981; Jordan y Mackay 1973; Zughoul y Hussein 1985, citado en Jordan 1997).

Estos datos recurrentes y la experiencia de profesores e investigaciones han llevado al desarrollo de programas donde se asigna a la comprensión oral académica un papel más relevante (Dudley-Evans y Johns 1981; véase Dudley-Evans y Johns 1998 para modificaciones al programa inicial). Retomaremos esta discusión en la sección dedicada a las implicaciones.

#### 4.2. RECONOCIMIENTO DE INGLÉS ESTÁNDAR (*STRUCTURE & WRITTEN EXPRESSION*)

En esta sección del examen tanto los alumnos de Turismo como los de Postgrado obtuvieron los resultados más bajos. La media para los alumnos de Turismo es de 488,94 y para los de Postgrado de 523,54. El análisis estadístico muestra que existe una diferencia significativa entre esta habilidad y las otras dos destrezas estudiadas, aunque la diferencia que mantiene la habilidad para reconocer inglés estándar con la comprensión oral es más pequeña (véase Tabla 5).

Con respecto al IFE y su relación con estos resultados a la luz de dichos datos, debemos considerar que los aspectos gramaticales que suelen trabajarse en un curso de IFE, por su frecuencia y utilidad en textos académicos y, dadas las limitaciones de tiempo, no son todos los que se miden en esta sección del TOEFL. En otras palabras, es muy difícil que el tipo de instrucción gramatical que reciben los alumnos de IFE pueda reflejarse en un examen de competencia general como el utilizado en este estudio. Aún así, los resultados parecen indicar una leve mejoría en esta destreza para los alumnos que han cursado IFE con respecto a los que no lo han hecho, aunque la diferencia entre ambos grupos no es significativa (véase Tabla 6 y Tabla 7).

Evidentemente, las causas de estos resultados más bajos en el reconocimiento de estructuras gramaticales y sus soluciones escapan al ámbito del IFE. Como afirman Hutchinson y Waters (1988) la mayoría de los alumnos de IFE ya han realizado programas estructurales en su educación primaria y secundaria y deben aprender a utilizar ese conocimiento; no se debe destinar el currículo de IFE a gramática básica.

Lo que sí podemos plantearnos frente a esta situación es la motivación y confianza de los alumnos en su proceso de aprendizaje y en sus futuros objetivos en IFE, considerando que muchos de ellos pueden sentir que se ha invertido la mayor parte del tiempo que dedicaron a estudiar inglés como lengua extranjera a estudiar una gramática que no dominan como debieran. Otros, por el contrario, pueden tener la convicción errónea de que, con toda la instrucción gramatical que han recibido, ya no necesitan hacer más hincapié en esta área.

Evidentemente en este contexto los pasos a seguir no son fáciles de determinar pues dependen, principalmente, de decisiones a otros niveles educativos y, también, de concepciones sobre la naturaleza de la adquisición de lenguas extranjeras y de las necesidades de los diferentes alumnos de IFE.

En algunas universidades extranjeras la situación parece ser algo más clara. Por ejemplo, Johns (1994) hace mención a la universidad de Birmingham y al éxito con que cuentan, entre los alumnos de Postgrado extranjero en programas de IFE, los cursos destinados a afianzar estructuras gramaticales. Leki y Carson (1994) también apuntan a las mismas necesidades por parte de alumnos extranjeros en universidades americanas que asisten a clases de escritura académica. Es más, Brinton y Holten (2001), basándose en datos obtenidos de profesores tanto como de alumnos, proponen un método para integrar la enseñanza de gramática en los currículos de *content-based instruction*. Sorprendentemente introducen esta modificación en cursos, en principio no diseñados para la instrucción gramatical, y lo hacen por haber descubierto que tanto los alumnos como los profesores no se

sienten satisfechos con la cantidad ni la calidad de la instrucción gramatical impartida en este tipo de enfoques.

#### 4.3. COMPRENSIÓN LECTORA (*READING COMPREHENSION*)

Esta es la destreza en que tanto los alumnos de carrera como los de Postgrado mostraron mayor competencia. La media de los alumnos de Turismo es de 512,11 y la de los licenciados e ingenieros de 558,18. Estudios en universidades inglesas con alumnos extranjeros también señalan esta destreza como la que plantea menores dificultades, aunque esto evidentemente no significa que los estudiantes no tengan problemas en lectura (Jordan 1997).

El hecho de que los alumnos universitarios alcancen un nivel tan satisfactorio de comprensión lectora es realmente importante, considerando que en su carrera mucha de la información que deberán procesar les llegará en inglés. En muchas ocasiones, la capacidad de procesar toda esa información rápida y eficazmente será, probablemente, uno de los factores que contribuya al éxito profesional de muchos licenciados e ingenieros con carreras y perfiles similares a los de los participantes de este estudio.

Ahora bien, la pregunta que cabe formularse a la luz de los resultados obtenidos es la siguiente: si los alumnos poseen ya un mayor nivel de comprensión lectora cuando llegan a la universidad, ¿es necesario asignarle a esta destreza un papel tan importante en el currículo de IFE? Es bueno recordar que, de acuerdo al cuestionario administrado, junto con el vocabulario, la comprensión lectora es la destreza que más se desarrolla y ejercita en las clases de IFE. Trataremos de dar respuesta a esta cuestión en la siguiente sección.

#### 4.4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DE LOS RESULTADOS

Como ya comentamos al principio de este artículo, muchas de las decisiones y prácticas que se han llevado y llevan a cabo en los programas de IFE están condicionadas por imposiciones institucionales y, como afirma Hyland (2002), por intereses interdepartamentales encontrados, particularmente en cuanto se refiere a prioridades de tiempo, asignaturas y contenido a enseñar. Es decir, que en la mayoría de los casos el margen para realizar cambios es pequeñísimo. Aún así, creemos también que es nuestra obligación describir y reflexionar sobre el rumbo a seguir, siendo siempre conscientes de los límites con que contamos y sin perder de vista los próximos cambios que impone el contexto europeo y las constantes demandas del mercado laboral.

A la luz de los resultados obtenidos en este estudio exploratorio y, como ya anticipamos anteriormente, consideraremos brevemente las dos cuestiones que presentamos a continuación.

##### 4.4.1. *Restricciones*

Los resultados de este estudio parecen indicar que, tanto cuando comienzan la universidad como cuando se licencian, los alumnos universitarios poseen mayor competen-

cia en comprensión lectora. La única diferencia entre los dos grupos radica en que los alumnos de Postgrado poseen un nivel más alto en esa destreza.

Los resultados también muestran que la comprensión oral nunca llega a equipararse con la competencia lectora y que, aún más, la comprensión oral de los alumnos que cursan asignaturas de IFE no mejora significativamente. Esta destreza también presenta una mayor varianza, producto, muy probablemente, de la dificultad y diferencia de oportunidades para practicarla.

Todos estos datos podrían llevarnos a cuestionar la conveniencia de asignarle a la comprensión oral un papel más relevante en los programas de IFE. Las encuestas realizadas a los alumnos, aunque evidentemente no son determinantes, indican que sólo un muy pequeño porcentaje de los estudiantes realizaron alguna tarea de comprensión oral.

Como ya hemos mencionado, la importancia de la comprensión oral para poder trabajar en ambientes tanto universitarios como profesionales es indiscutible. Los inminentes cambios europeos parecieran dar aún más relevancia a estas necesidades. En la actualidad, las carreras profesionales de muchos de los licenciados de ciencias puras e ingenierías, que en teoría parecerían tener necesidades principalmente de comprensión lectora, se suelen diversificar, por ejemplo, a puestos de gestión y *marketing* que necesitan hacer mayor hincapié en competencias orales.

Es evidente que sería el deseo de muchos profesores de IFE explotar las competencias orales receptivas y productivas de sus alumnos, pero el número de estudiantes en las clases y las restricciones de tiempo e institucionales a que hicimos mención anteriormente hacen que resulte muy difícil ponerlo en práctica de forma inmediata así como plantearse cambios a gran escala.

Sin embargo, la integración en los programas de IFE de tareas de comprensión oral y conferencias académicas junto con las de comprensión lectora [como también propone Murphy (1996)], pudiera resultar más plausible para comenzar a revertir paulatinamente una situación que parece demandar cambios. Evidentemente el tipo de tareas a introducir siempre dependería del tipo de instrucción de que se tratase. En el caso del IFA, se podría considerar, por ejemplo, el desarrollo de estrategias para la comprensión de conferencias, presentaciones y secciones de discusiones. En el caso del IFO podrían introducirse conversaciones informales en entornos laborales, el seguimiento de instrucciones, etc.

Es importante destacar que el tiempo que se pudiera dedicar a la comprensión oral no iría en detrimento del que se dedicaría a la comprensión lectora. Tanto la comprensión oral como la lectora parecen estar compuestas de los mismos procesos generales (Anderson 1983, 1985; Kintsch y Kozminsky 1977; Lund 1991) y, como los resultados de Brindley & Ross (2001) parecen demostrar, los logros conseguidos en destrezas orales se reflejan también en mejoras en comprensión lectora y en escritura. Indudablemente el desarrollo de esta destreza también repercutiría indirectamente en las destrezas de conversación.



#### 4.4.2. Especificidad

El debate en torno a la especificidad a que hicimos referencia en la sección 2.2 sería el objeto de otro artículo. En esta sección sólo pretendemos sugerir que un grado de especificidad algo menor (obviamente siempre dentro del área del Inglés para Fines Académicos Generales), en algunos casos, facilitaría la realización de tareas muy concretas, como por ejemplo, las de comprensión oral. Es decir, en un contexto como el nuestro, donde la segunda lengua no es, generalmente, la lengua de instrucción en la universidad ni la de negociación en la calle, no resulta sencillo contar con conferencias académicas o con presentaciones con contenidos muy específicos y que a la vez puedan ser explotadas en la clase de IFE. Como ya mencionamos anteriormente, Flowerdew y Miller (1997) y Miller (2004) hacen referencia a la falta de textos comerciales que preparen a los alumnos para poder desenvolverse en conferencias académicas y en tareas de comprensión oral en general. En otras palabras, un grado algo menor de especificidad haría más factible la selección de este tipo de tareas y por lo tanto su integración en el currículo de IFE. Creemos que éste podría ser un primer paso que no implicaría cambios a gran escala, que sería de fácil evaluación a corto plazo y que podría mejorar la motivación y la valoración por parte de los alumnos de los cursos de IFE.

#### 4.5. LIMITACIONES

Por razones de disponibilidad, en este estudio contamos con alumnos de 1<sup>er</sup> año de carrera sólo de Turismo. Partimos de la aproximación de que los alumnos de Turismo y los de Postgrado forman parte de la misma población de estudiantes universitarios. Creemos que esta es una aproximación bastante precisa de la realidad ya que nuestra experiencia con ambos grupos de estudiantes no nos indica ninguna diferencia sustancial en el nivel general de inglés producto de la carrera cursada.

### 5. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz Varó, E. 2000. *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anderson, J. R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. 1985. *Cognitive Psychology and its Implications* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Benson, M. 1989. "The Academic Listening Task: A Case Study". *TESOL Quarterly* 23, 3: 421-445.
- Brindley, G. y S. Ross. 2001. "EAP assessment: Issues, models, and outcomes". *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Eds J. Flowerdew y M. Peacock. Cambridge: Cambridge University Press. 148-168.

- Brinton, D., y C. Holten. 2001. "Does the emperor have no clothes? A re-examination of grammar in content-based instruction". Eds J. Flowerdew y M. Peacock. Cambridge: Cambridge University Press. 239-251.
- Chaudron, C. 1995. *Academic Listening. Department of English as a Second Language*. Honolulu: University of Hawai'i.
- Clapham, C. 1996. *The Development of IELTS: A Study of the Effect of Background Knowledge on Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clapham, C. 2001. "Discipline specificity and EAP pedagogy". *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Eds J. Flowerdew y M. Peacock. Cambridge: Cambridge University Press. 84-100.
- Dudley-Evans, T. 2001. "Team-teaching in EAP: Changes and adaptations in the Birmingham approach". *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Eds J. Flowerdew y M. Peacock. Cambridge: Cambridge University Press. 225-238.
- Dunkel, P. 1991. "Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an Integration and Practice". *TESOL Quarterly* 25, 3, 431-457.
- Flowerdew, J. y L. Miller. 1997. "The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity". *English for Specific Purposes*, 16, 1: 27-46.
- Flowerdew, J. y M. Peacock. 2001. "Issues in EAP: A preliminary perspective". *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Eds J. Flowerdew y M. Peacock. Cambridge: Cambridge University Press. 3-8.
- Hutchinson, T. y A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. 2002. "Specificity revisited: how far should we go now?" *English for Specific Purposes*, 21, 385-395.
- Johns, A. M. 1981. "Necessary English: a faculty survey". *TESOL Quarterly*, 15-1.
- Johns, A. M. 1994. "Issues in ESP for the 90s". *LSP Problems and Prospects*. Ed. R. Khoo. Anthology Series 13. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Johns, A. M. 1997. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. 1997. *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. y R. Mackay. 1973. "A survey of the spoken English problems of overseas postgraduate students at the Universities of Manchester and Newcastle upon Tyne". *Journal of the Institutes of Education of the Universities of Newcastle upon Tyne and Durham*, 25: 125.
- Kintsch, W. y E. Kozminsky. 1977. "Summarizing stories after reading and listening". *Journal of Educational Psychology* 69, 491-99.
- Leki, I. y J. Carson. 1994. "Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines". *TESOL Quarterly* 28, 1, 81-101.
- Long, M. y J. Richards. 2001. Prefacio de los editores. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Eds J. Flowerdew y M. Peacock. Cambridge: Cambridge University Press. xv-xvi.

- Lund, R. J. 1991. "A comparison of second language listening and reading comprehension". *Modern Language Journal* 75 (2): 196-204.
- Mezynski, K. 1983. "Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension". *Review of Educational Research* 53, 2, 253-279.
- Miller, L. 2004. "A handbook on oral presentations for speakers in engineering" (book review). *English for Specific Purposes*, 23, 85-87.
- Murphy, J. 1996. "Integrating listening and reading instruction in EAP programmes". *English for Specific Purposes*, 15, 2: 105-120.
- Rubin, J. 1994. "A review of second language listening comprehension research". *The Modern Language Journal*, 78, 2, 199-221.
- Suau Jiménez, F. 1998-99. "La estrategia de inferencia léxica en textos de economía y empresa: aplicación y automatización por un grupo de aprendices de L2". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 13, 37-47.
- Stevens, P. 1988. "ESP after twenty-years: a re-appraisal". *ESP: State of the Art*. Ed. M. Tickoo. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. 1-13.
- Stricker, J. 2002. "The performance of Native Speakers of English and ESL speakers on the computer-based TOEFL and GRE General Test". *Educational Testing Service Report* 69, 1-35.