



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN DERECHO

Propuesta de inclusión de la materia de inglés jurídico en los programas de posgrado de la Facultad de derecho de la UNAM

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA JURÍDICAS

PRESENTA:
MARIANA DE LA VEGA VIOLANTE

TUTOR
DR. JOSÉ MARTÍN GASCA GARCÍA
ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN, UNAM

CD. UNIVERSITARIA, FEBRERO DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Gracias a Guillermo, mi esposo, por siempre motivarme y apoyarme.

A mis papás por enseñarme a perseguir y lograr sueños.

A mis hijos, Guillermo y Aitana, a quienes les dedico este esfuerzo.

Al doctor Martín Gasca, mi director de tesis, por la dedicación y la paciencia.

Y dedico especialmente este trabajo a los doctores
Rosalío López Durán y Héctor Fix Fierro, QEPD.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Justificación y relevancia de la investigación	1
Delimitación del problema: pregunta inicial	2
Objetivos (general y específicos)	3
Metodología	4
Organización de la estructura de la tesis	5
1. MARCO TEÓRICO	7
1.1. Los lenguajes de especialidad	7
1.1.1. Orígenes: el inglés para fines específicos	7
1.1.2. Rasgos del inglés para fines específicos	15
1.1.3. Definición y delimitación conceptual	18
1.1.4. Características de los lenguajes de especialidad	25
1.2. El inglés jurídico como lenguaje de especialidad	28
1.2.1. Rasgos del inglés jurídico	30
1.3. Didáctica de los lenguajes de especialidad: enseñanza de lenguas para fines específicos	31
1.4. La enseñanza del inglés para fines específicos en la ENALLT de la UNAM	53
1.5. Diseño curricular para cursos de lenguas para fines específicos	64
2. METODOLOGÍA	80
2.1. Método usado para el desarrollo de la investigación	80
2.2. Técnica de recolección de datos	80
2.3. Procedimiento	83
2.3.1. Sujetos	83
2.3.2. Contexto	87
2.3.3. Instrumentos	89

3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS CUESTIONARIOS Y LA ENTREVISTA. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	93
3.1. Objetivo	93
3.2. Análisis de los cuestionarios	93
3.3. Análisis de la entrevista	114
3.4. Conclusiones preliminares del capítulo	116
4. EL DISEÑO DE UN CURSO DE LENGUA CON FINES ESPECÍFICOS	117
4.1. Etapa 1	119
4.2. Etapa 2	121
4.3. Etapa 3	124
5. PLAN DE ESTUDIOS	126
CONCLUSIONES	131
Objetivos iniciales y resultados alcanzados	131
Aportaciones de este trabajo	135
Posibles líneas de investigación	136
REFERENCIAS MESOGRÁFICAS	138
ANEXOS	151
Cuestionario aplicado a los alumnos de ciertas especialidades del Posgrado de Derecho de la UNAM.	151
Cuestionario aplicado a los docentes de ciertas especialidades del Posgrado de Derecho de la UNAM.	154
Transcripción de la entrevista con el maestro Edwin Joel Mora Vázquez	156

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo general determinar las necesidades de aprendizaje del inglés jurídico, específicamente, de la destreza de comprensión lectora de textos jurídicos en inglés, de los alumnos inscritos dentro de los planes de estudios de distintas ofertas académicas de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México. La investigación se circunscribe a ciertos programas de especializaciones, como se justificará y detallará más adelante.

Justificación y relevancia de la investigación

Es innegable que existe una creciente demanda de profesionales bilingües (y plurilingües), es decir, profesionales que dominen dos o más lenguas como vías de comunicación, como resultado de los niveles a los que ha llegado la globalización en términos no sólo comerciales, tecnológicos y económicos sino, sobre todo, como un fenómeno que afecta todos los niveles de intercambio de conocimiento. En este sentido, es el inglés internacional¹ la lengua que ha adquirido un lugar en el panorama mundial como *lingua franca* para este fenómeno.

La profesión de abogado no escapa a esta necesidad, ni siquiera por el hecho que esta profesión ha sido tradicionalmente considerada “local”, en el sentido de estar supeditada a la aplicación del ordenamiento jurídico de cada país (en la mayor parte de sus ramas). El inglés como *lingua franca* alcanza al ámbito jurídico, lo cual se traduce en la necesidad de formar en esa lengua al profesional del Derecho en las distintas ramas.²

¹ También llamado inglés mundial (*World English*) o global. Véase, por ejemplo, el libro de David Crystal *English as a Global Language* (Cambridge University Press, Reino Unido, 2017).

² Como apunta Christopher Goddard: “[...] *English appears to have acquired dominance as the lawyer’s lingua franca in the wider context of internationalization of legal life [...] (This paper examines) language-teaching responses to the education and training needs of non-native users (NNS) of English operating as lawyers and legal translators in a professional context increasingly dominated by English.* [El inglés parece haber adquirido dominancia como la lingua franca de los abogados en el contexto más amplio de la internacionalización de lo jurídico [...]] (este trabajo) analiza las respuestas de enseñanza aprendizaje a las necesidades de educación y capacitación para todos los usuarios no

Ante esta incuestionable necesidad, cabe preguntarse si la institución de educación superior más importante del sistema educativo nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, y específicamente, los estudiantes sujetos del estudio, así como docentes y funcionarios, consideran necesario incluir una o varias asignaturas para cubrir esta necesidad; así mismo, preguntarse si eso se traduciría en una formación más integral y en consideración a las necesidades del mercado laboral en materia de inglés jurídico.

Delimitación del problema: pregunta inicial

Ante esta cuestión, hemos decidido dar respuesta a la siguiente pregunta inicial: ¿existe la necesidad de ofrecer una formación en inglés jurídico dentro de los programas de especialización de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM?

Esta primera pregunta investiga si existe la necesidad de complementar el currículo de ciertas especializaciones con asignaturas que aborden la enseñanza del inglés jurídico como lengua con fines específicos. Para realizar el análisis de necesidades es indispensable, primero, determinar quiénes son los actores involucrados que puedan dar respuesta a esta cuestión. En los programas de posgrado que ofrece esa División están involucrados los alumnos, los docentes y los funcionarios encargados del diseño y aplicación de los planes y programas. Esos fueron los sujetos en los que se enfocó la investigación que se condujo, principalmente, a través de herramientas como cuestionarios y entrevistas, tal cual se detallará en el cuerpo del presente trabajo.

De esta interrogante general derivan varias específicas abordadas por este trabajo, a saber: ¿qué nivel de destreza comunicativa en inglés jurídico consideran los

nativos (UNN) del inglés que trabajan como abogados y traductores jurídicos en un contexto profesional dominado cada vez más por el inglés] (GODDARD, Christopher, "Didactic aspects of legal English: dynamics of course preparation", en GOTTI, M. y WILLIAMS, C. (editores) *ESP Across Cultures*, Vol. 7., Edipuglia, Italia, 2011) (traducción propia).

alumnos que tienen en la actualidad? ¿Cuáles son las destrezas comunicativas en inglés más relevantes para ejercer la profesión de abogado? ¿Cuál es la necesidad académica de contar con la competencia comunicativa de comprensión de lectura (y a qué nivel) en inglés jurídico en esa institución, de acuerdo con los docentes que ahí laboran? ¿Qué apreciación tiene la Facultad de Derecho de la UNAM (a través de sus funcionarios) sobre la necesidad de incluir asignaturas de inglés jurídico?

Una vez determinadas las preguntas o problemáticas que dieron lugar a la investigación, establecimos los objetivos, general y específicos, del trabajo de investigación.

Objetivos (general y específicos)

Dadas las interrogantes que dieron lugar a este trabajo, se propuso como objetivo general identificar las necesidades específicas de inclusión, en el plan de estudios de distintas ofertas académicas del posgrado en Derecho de la UNAM, una asignatura de inglés jurídico, en específico, de comprensión lectora de textos jurídicos en inglés como principal destreza comunicativa; objetivo del cual derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Ofrecer una aproximación teórico-conceptual a los llamados lenguajes de especialidad (comenzando con el Inglés con Fines Específicos) y los principales rasgos que caracterizan la didáctica de estos lenguajes.
2. Mencionar la relación entre Derecho y lenguaje, y enmarcar el lenguaje jurídico dentro de los lenguajes de especialidad.
3. Describir y analizar los rasgos característicos del inglés jurídico como apoyo para la mejor comprensión de textos reales.
4. Evaluar, a través de encuestas de tipo cualitativo y de entrevistas, la necesidad real de las partes involucradas en los intercambios comunicativos en inglés jurídico relevantes para este trabajo de investigación, a saber: alumnos, docentes y funcionarios de las especializaciones del posgrado de Derecho de la UNAM.

5. Proponer la forma de diseñar, tomando en cuenta las necesidades reales del perfil del alumnado en cuestión y el sustento teórico de la didáctica de los lenguajes de especialidad, el plan de estudios de la asignatura de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés que se propone incluir en los programas de las especialidades ofrecidos por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Metodología

Para la presente investigación, se siguió una metodología interdisciplinaria pues, aunque es una tesis para obtener el grado de Maestría en Derecho, fue necesario incluir datos de otras ciencias (lingüística, lingüística aplicada, traductología, didáctica) para alcanzar el objetivo general propuesto: el análisis de necesidades.

En la presente investigación se sigue el método cualitativo propio de las investigaciones de las ciencias sociales en el sentido de que no se recaba la información con el fin de extraer datos estadísticos o referenciales.

Específicamente para la construcción del marco teórico que dará sustento a esta investigación, se utilizó el método documental. Se analizaron documentos y textos académicos derivados de investigaciones y estudios realizados sobre los temas que interesan a esta investigación en otras partes del mundo³ para determinar los rasgos aplicables al caso concreto. Esta investigación documental nos permitió realizar un análisis de necesidades adecuado, así como describir las características y cualidades de un curso de comprensión lectora de textos jurídicos en inglés para estudiantes del posgrado de Derecho.

³ Se analizaron las propuestas de diseño de cursos de inglés para fines específicos en España (véase, por ejemplo, la tesis doctoral de Ana Ma Saorín Iborra, 2003, sobre el inglés para turismo) y en otras partes del mundo (se puede encontrar un compendio muy extenso que incluye, entre otros, el estudio *Developing a Business Chinese Reader* [Desarrollo de un lector de chino de los negocios] de Haidan Wang y Jing Wu, y el de *Legal Arabic for Courts and Ethics* [Árabe jurídico para tribunales y ética] de Abeer Aloush en TRACE, Jonathan *et al.* National Foreign Language Resource Center, Hawai, 2015).

Organización de la estructura de la tesis

Dada la interdisciplinariedad del objeto de estudio de la presente investigación, esta tesis se ha dividido en cinco capítulos principales. El primero es la Introducción y determinación de la pregunta inicial y los objetivos. El segundo presenta el marco teórico necesario para situar el problema de investigación antes descrito dentro de la teoría. Se centra en la descripción de los llamados lenguajes de especialidad, desde sus orígenes en el Inglés con Fines Específicos, su desarrollo como disciplina, sus clasificaciones (y dónde se enmarca el inglés jurídico dentro de estas), hasta la didáctica de estos lenguajes. Hacemos después especial énfasis en la didáctica de los lenguajes de especialidad en lengua extranjera, y en nuestro objetivo principal, la destreza comunicativa de comprensión lectora.

En este tenor, describimos a continuación el proceso de diseño curricular conforme a la metodología elegida: la teoría del modelo de diseño curricular inverso llamada *Understanding by Design* que servirá como guía para la elaboración de la propuesta objeto de la presente investigación.

Por su parte, el tercer capítulo da cuenta de la metodología a seguir para la descripción del estado de la técnica en este ámbito: los sujetos, los instrumentos (cuestionarios y entrevista) y el procedimiento para el análisis de los resultados de los instrumentos que, en su caso, servirán de base para el diseño de un curso que diera satisfacción a las necesidades específicas de comunicación de los alumnos del posgrado de Derecho de la UNAM. En el mismo sentido, el cuarto capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios y en la entrevista.

El quinto capítulo es un ejercicio de la aplicación práctica y directa del modelo de diseño curricular inverso al caso concreto, es decir, una descripción de los pasos a seguir para el diseño de una propuesta final de programa de la asignatura de comprensión de textos jurídicos en inglés para distintas ofertas académicas de posgrado de Derecho de la UNAM, misma que se incluye en el capítulo seis.

Por último, presentamos dos apartados más: el de Conclusiones, en el que se resumen las conclusiones particulares de cada capítulo siguiendo los objetivos generales y específicos aquí delimitados; y el de Referencias mesográficas consultadas para este trabajo, que, como su nombre lo indica, es una lista de las referencias utilizadas.

1. Marco teórico

1.1. Los lenguajes de especialidad

Para entrar al estudio del tema central del presente capítulo, los lenguajes de especialidad, necesitamos primero entender cómo surgió este fenómeno, cuáles fueron las circunstancias (y de qué índole) que lo llevaron a convertirse en una disciplina científica y cuáles son sus rasgos específicos, así como las propuestas que se han hecho desde la didáctica. De esta forma, debemos empezar por lo que se conoce como el inglés para fines específicos (*English for Specific Purposes*), que es el origen de las investigaciones en torno a los lenguajes de especialidad.

1.1.1. Orígenes: el inglés para fines específicos

La propuesta del concepto de lenguajes de especialidad como disciplina o rama de la lingüística aplicada tuvo su origen en lo que se conoce como el Inglés para Fines Específicos (IFE), propuesta que comenzó a adquirir importancia en la década de 1960 y que se definió como un área que tiene por objetivo el análisis y la enseñanza del inglés con el fin de satisfacer determinadas necesidades lingüísticas y comunicativas de los hablantes no nativos de esa lengua.

Hacia finales de la Segunda Guerra Mundial, el inglés empezó a tomar fuerza y a posicionarse como la lengua dominante para el intercambio comunicativo en el ámbito comercial, principalmente por razones socioeconómicas: el inicio del comercio internacional y el dominio de Estados Unidos en ese y otros ámbitos en la escala mundial, así como los avances en materia de ciencia y tecnología, el fenómeno de la globalización, el surgimiento de la llamada “sociedad de la información y del conocimiento” y, sobre todo, la necesidad de contar con una lengua común en el ámbito comercial. Al mismo tiempo, se empezó a consolidar la lingüística aplicada como disciplina independiente que estudia los usos de la lengua por una comunidad lingüística y no como mera aplicación de la lingüística teórica.

Estos dos fenómenos (la necesidad de tener una lengua común para las relaciones comerciales y la consolidación de la lingüística aplicada como disciplina) dieron como resultado la consolidación del inglés como *lingua franca* o lengua vehicular (o, como la denomina David Crystal⁴ (2003, p. 1), lengua global) para las relaciones comerciales y la difusión del conocimiento, con las previsible consecuencias que esto conlleva y que describiremos más adelante. De acuerdo con Joshua A. Fishman (1968, p. 689), por *lingua franca* se entiende: “*A language which is used habitually by people whose mother tongue are different in order to facilitate communication between them* [La lengua que se usa de manera habitual entre hablantes cuya lengua materna es diferente con el fin de facilitar la comunicación entre ellos] (traducción propia). Por su parte, el diccionario de términos clave del español como lengua extranjera (ELE) del Centro Virtual Cervantes⁵ establece que “*La lengua vehicular —también llamada, especialmente en sociolingüística, lingua franca— es la que se emplea como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible. Dicho de otro modo, es la lengua de intercomunicación entre distintos colectivos lingüísticos*”. Y agrega este mismo diccionario que es “*una lengua conocida por todos los miembros del grupo, como suele ser el inglés, lengua que se ha convertido en vehicular en el ámbito científico y en el de los negocios*”. Por su parte, lengua global se refiere al estatus que adquiere una lengua cuando desempeña un rol especial bien reconocido en una gran mayoría de países. De acuerdo con Crystal (2003, p. 4), existen dos formas en las que una lengua puede alcanzar dicho estatus: 1) por ser una de las lenguas oficiales de un país, además de la “lengua materna”, 2) por ser la lengua que más se enseña como segunda lengua en un país determinado.⁶

⁴ CRYSTAL, David, *English as a Global Language*, 2ª edición, Cambridge University Press, Reino Unido, 2003.

⁵ Consultado el 14 de enero de 2020 en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguavehicular.htm#:~:text=La%20lengua%20vehicular%20%E2%80%94tambi%C3%A9n%20llamada,intercomunicaci%C3%B3n%20entre%20distintos%20colectivos%20ling%C3%BC%C3%ADsticos.

⁶ Para conocer más sobre el lugar que ocupa el inglés dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario en México, consultamos los informes presentados por las autoridades de la

Al ser el inglés la lengua en la que muchas transacciones a nivel internacional se llevaban a cabo, se hizo indispensable que se ofrecieran programas de aprendizaje de esta lengua, tanto por motivos comunicativos dentro del ámbito comercial, como por motivos profesionales, laborales (acceso a mejores empleos), culturales, académicos y personales, entre otros. Así, comenzaron a demandarse cursos especializados con necesidades de aprendizaje muy específicas por parte de los distintos usuarios de dicha lengua (usuarios cuya lengua materna no era el inglés), y surgió lo que se conoce como “Inglés para Fines Específicos” (IFE).

Como rama de la lingüística aplicada, el origen del IFE se rastrea a la década de 1960, época en la que se desarrolla como un área técnica de análisis textual, específicamente en un estudio publicado en 1964 por tres lingüistas británicos, Michael A. K. Halliday, Angus McIntosh y Peter Strevens⁷ (1964, pp. 189-190), quienes afirmaban que se debían abordar y satisfacer las necesidades lingüísticas de grupos de hablantes diferenciados a través del estudio teórico de sus características particulares (registro, léxico, sintaxis, etc.) con el fin de crear propuestas para su enseñanza:

Only the merest fraction of investigation has yet been carried out into just what parts of a conventional course in English are needed by, let us say, power station engineers in India, or police inspectors in Nigeria; even less is known about precisely what extra, specialized material is required.

This is one of the tasks for which linguistics must be called in. Every one of these specialized needs requires, before it can be met by appropriate teaching materials, detailed studies of restricted languages and special registers carried out on the basis of large samples of the language used by the particular persons concerned.

[Solo se ha llevado a cabo una mínima porción de la investigación que se precisa para saber qué partes de un curso convencional de inglés necesitan, digamos, ingenieros de una central eléctrica en la India o inspectores de policía de Nigeria; se conoce todavía menos sobre qué material súper especializado se requiere.

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (antes CELE) de la UNAM. Como puede verse en el penúltimo informe (el último informe, 2017-2021, no se incluye análisis de este tipo), la enseñanza del inglés ocupa el primer lugar en demanda de cursos de lenguas. En dicho informe también se habla de la enseñanza del inglés con fines específicos, en particular, de un curso de comprensión de lectura de inglés jurídico:

<http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/ENALLT-2017-2018.pdf>.

⁷ HALLIDAY, M.A.K., STREVEN, Peter y MCINTOSH, Angus, *The linguistic sciences and language teaching*, Londres, Longman's Linguistics Library, Reino Unido, 1964.

Esta es una de las tareas que debe encomendarse a los lingüistas. Cada una de estas necesidades especializadas debe, antes de satisfacerse a través de materiales de enseñanza, estudiarse profundamente en cuanto a los lenguajes restringidos y los registros especiales aplicables con base en muestras significativas del lenguaje usado por las personas involucradas en la situación en particular.]

(traducción propia)

Aunque en sus orígenes el IFE fue considerado una actividad de enseñanza-aprendizaje que satisfacía necesidades muy específicas (es decir, desde la práctica: *Tell me what you need English for and I will tell you the English that you need* [Dime para qué necesitas aprender inglés y te diré qué inglés necesitas aprender]), poco a poco se fue consolidando como una disciplina científica. Uno de los primeros caminos para la definición del IFE como una disciplina se centró en las investigaciones en torno al concepto de registro directamente en textos científicos y técnicos (mitades de la década de 1960 a principios de la década de 1970). La noción de registro, en términos de variedad lingüística situacional, define el uso de la lengua en una situación comunicativa específica con rasgos que se repiten y permiten entonces definirlos como una unidad diferenciada (Pedro A. Fuertes y Eva Samaniego, 2005, p. 249); así, hablamos de registro formal, especializado, informal, coloquial, etc. Esto se tradujo en el análisis y clasificación del inglés desde los distintos registros y comenzó a darse énfasis a esos registros al momento de diseñar cursos e impartirlos. Aunque la noción de registro originalmente se refiere a las variantes en cuanto al uso, los primeros cursos de IFE se centraron en los rasgos gramaticales y léxicos (vocabulario) del inglés de la ciencia y la tecnología. Como apuntan Jack R. Ewer y Guillermo Latorre⁸ (Isabel Negro Alousque, 2016, p. 196): *“There is a basic language of scientific English, made up of sentence patterns, structural words and non-structural words common to all the sciences. It is to this essential framework that the large specialized vocabularies of each discipline are added”*. [Existe un lenguaje básico del inglés científico compuesto de patrones de

⁸ NEGRO ALOUSQUE, Isabel, “Developments in ESP: from register analysis to a genre-based and CLIL-based approach”, *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 22(1), 190-212, Universidad Complutense de Madrid, España, 2016, pp. 190-212.

enunciados, palabras estructurales y palabras no estructurales que le son comunes a todas las ciencias. Es justamente a este marco de referencia esencial al que se añaden los grandes vocabularios especializados de cada disciplina] (traducción propia). Poco a poco se agregaron estudios y cursos en torno a otras especializaciones, como el inglés médico y el inglés de los negocios.

Desde mitades de la década de 1970 a mitades de la década de 1980, se determinó que este primer análisis especializado (basado en el registro) no resolvía lo suficiente un fenómeno que crecía en la medida en que las condiciones económicas, comerciales y de otra índole afianzaban la lengua inglesa como *lingua franca*, tal como se ha descrito a inicios de esta sección. Era necesario partir de una visión comunicativa y de uso de la lengua en ciertos contextos, e incluir el estudio de las funciones retóricas, así como el análisis de necesidades específicas y los medios para lograr desarrollar las destrezas objetivo que perseguía cada curso. Como apunta Henry George Widdowson⁹ (1978, p. 13): “*Teaching English as a medium for science and technology must involve us in the teaching of how scientists and technologists use the system of the language to communicate, and not just what linguistic elements are most commonly used*” [La enseñanza del inglés como un medio para la ciencia y la tecnología debe involucrarnos en la enseñanza de cómo los científicos y los técnicos utilizan el sistema de la lengua para comunicarse, y no solo en qué elementos lingüísticos son los que se usan con mayor frecuencia] (traducción propia). Así, gracias a los trabajos de Swales y Bhatia, se pasó de un enfoque gramatical y léxico, a un enfoque textual y retórico, es decir, al análisis discursivo con el fin de encontrar patrones dentro del uso de ciertas categorías gramaticales, estructuras sintácticas y elecciones léxicas y fraseológicas dentro de los textos especializados, así como la función retórica de dichos patrones. Esto incluye el análisis de los elementos pragmáticos (situaciones comunicativas, noción de género textual, tipos específicos de usuarios, etc.). Este nuevo enfoque priorizó

⁹ WIDDOWSON, Henry George, *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press, Reino Unido, 1978.

las funciones retóricas del lenguaje por encima de la forma, es decir, al uso en sí mismo, al valor comunicativo de la lengua.¹⁰

Esta nueva disciplina adquirió a lo largo de su desarrollo distintas definiciones que tienen como factor en común que los elementos que mejor la definen son la atención a la situación comunicativa específica y la satisfacción de necesidades particulares de los aprendientes. De estas definiciones destacamos las siguientes:

Para Tom Hutchinson y Alan Waters (1987, p. 6), más que un producto, el IFE es un fenómeno que creció como producto de una serie de tendencias convergentes. Es una manera de acercarse a la enseñanza del inglés al responder a la pregunta: ¿Por qué necesita este aprendiente aprender inglés?, es decir, nos ubica en el contexto en el que este aprendiente dará uso a la lengua y con qué fines.

Para Tony Dudley-Evans y Maggie Jo St. John¹¹ (1998, pp. 4-5), el IFE se define en función de un conjunto de características absolutas y características variables de la enseñanza del inglés, a saber:

Características absolutas:

1. El IFE está diseñado para cubrir necesidades específicas de los aprendientes.
2. El IFE hace uso de la metodología y las actividades subyacentes de la disciplina en particular de que se trate.
3. El IFE se centra en el lenguaje apropiado para dichas actividades en términos de gramática, léxico, registro, habilidades de estudio, discurso y género.

Características variables:

1. El IFE puede estar relacionado o diseñarse para disciplinas específicas;
2. El IFE puede utilizar, en situaciones de enseñanza específicas, una metodología distinta de la del inglés general;

¹⁰ Más adelante hablaremos de cómo estas etapas en el desarrollo del IFE sirven para el diseño de cursos desde el análisis de género textual.

¹¹ DUDLEY-EVANS, Tony y ST. JOHN, Maggie-Jo, *Developments in English for specific purposes: a Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge University Press, Reino Unido, 2009.

3. El IFE con probabilidad se diseñará para aprendientes adultos, ya sea en una institución de nivel terciario o en un ambiente laboral. Puede usarse para aprendientes a nivel secundaria, también;
4. El IFE puede estar restringido a la enseñanza de ciertas habilidades (comprensión de lectura o redacción, por ejemplo).

Por su parte, Pauline Robinson¹² hace hincapié en dos elementos para definir el IFE: el que esté diseñado de acuerdo con objetivos específicos y el que atienda a un análisis de las necesidades específicas de los aprendientes para su diseño.

Vemos en las anteriores definiciones que el elemento en común es el de partir de las necesidades específicas de los aprendientes, y por necesidades entendemos las razones por las que el aprendiente decide tomar un curso de lengua extranjera. Las distintas razones que se han identificado para que exista demanda de este tipo de cursos han dado lugar a varias clasificaciones generales del IFE. Una de las propuestas lo divide en cuatro categorías:

- *English for Academic Purposes* (EAP)
- *English for Specific Purposes* (ESP)
- *English for Science & Technology* (EST)
- *English for Occupational Purposes* (EOP)

Para Enrique Alcaraz Varó¹³ (2000), las clasificaciones que se han hecho sobre el IFE se engloban dentro del término “Inglés profesional y académico”, que abarca todas las variantes propuestas.

Dada la demanda del mercado,¹⁴ el inglés con fines académicos y el inglés con fines profesionales han recibido más atención por parte de estudiosos y desarrolladores

¹² ROBINSON, Pauline, *ESP today: A practitioner's guide*, Hemel Hempstead, Prentice Hall International, Reino Unido, 1991.

¹³ ALCARAZ VARÓ, Enrique, *El inglés profesional y académico*, Madrid, Alianza Editorial, S.A., España, 2000.

¹⁴ De acuerdo con datos del Consejo Británico, para el 2020, dos mil millones de personas hablaban o estaban aprendiendo inglés. Véase: <https://medium.com/accelerated/the-global-english->

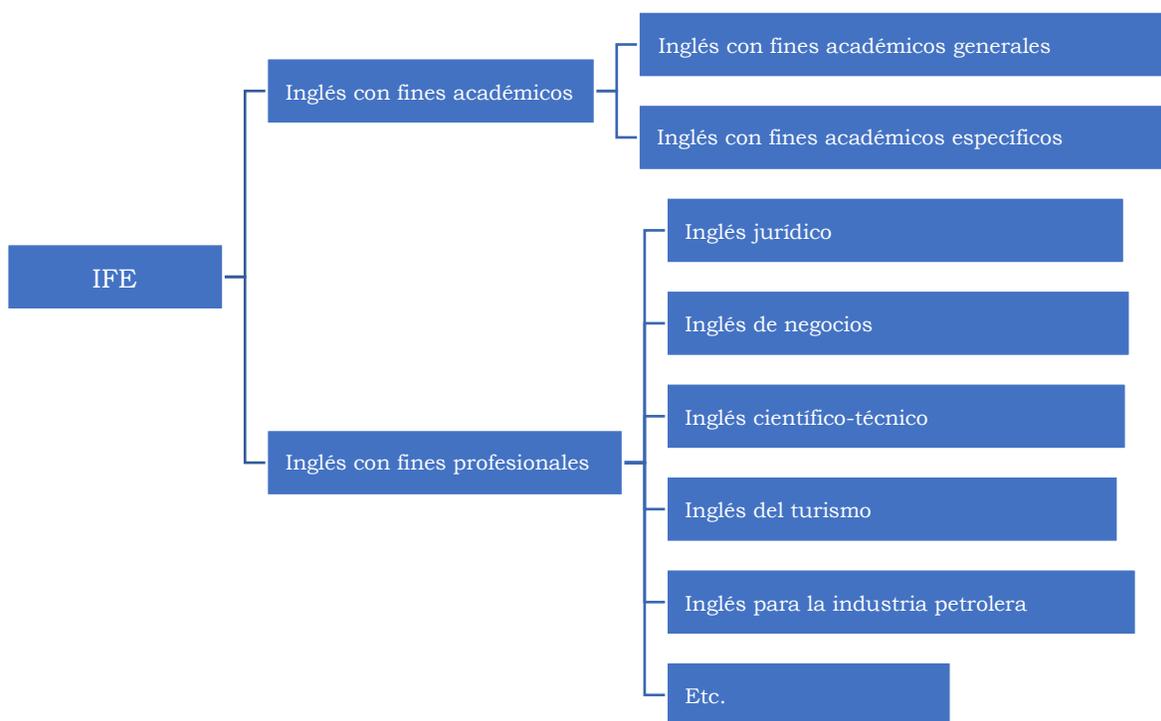
de contenidos para los cursos de inglés con fines específicos. La diferencia entre ellos (académico y profesional o de negocios) queda patente en la siguiente cita de Dudley-Evans y St. John (Swales, 2000, p. 66):

EAP [English for Academic Purposes] operates within a world where the fundamental concern is the acquisition of knowledge by individuals, while in EBP [English for Business Purposes] the purpose is not centered on the learner as an individual but as a member of a transactional world where the fundamental concern is the exchange of goods and services.

[El inglés con fines académicos opera dentro de un universo en donde la principal preocupación es que las personas adquieran conocimiento, en tanto que en el inglés con fines de negocios el objetivo no está centrado en el aprendiente como individuo, sino como miembro de un mundo transaccional en donde la principal preocupación es el intercambio de bienes y servicios.]

(Traducción propia)

Así, podríamos esquematizar la clasificación del IFE de la siguiente forma:¹⁵



[language-job-market-is-changing-what-this-means-for-esl-teachers-92c8d87cf8eb](https://www.weforum.org/agenda/2015/10/which-languages-are-most-widely-spoken/). De igual forma, el World Economic Forum reportó que el inglés global ocupa el primer lugar en número de hablantes. <https://www.weforum.org/agenda/2015/10/which-languages-are-most-widely-spoken/>.

¹⁵ Existen diversas clasificaciones del IFE que atienden a criterios distintos: por área profesional, por experiencia, etc. Ver, por ejemplo, DUDLEY-EVANS y ST. JOHN, Cambridge University Press, Reino Unido 2009; HUTCHINSON y WATERS, Cambridge University Press, Cambridge, 1987; entre otros.

La propuesta didáctica del IFE en todas sus variantes ha tenido como tarea fundamental la de diseñar cursos y elegir o preparar materiales en función de un análisis profundo y detallado de las necesidades de los alumnos en contextos comunicativos específicos. Así, dependiendo del modelo de diseño curricular seleccionado, a partir de esas necesidades se establecen los objetivos de aprendizaje, se eligen los contenidos y los materiales, se diseñan los métodos de evaluación y se propone un programa o plan de estudios.

Estas características se retomarán en el apartado referente a la didáctica de las lenguas para fines específicos, así como en la propuesta concreta de trabajo enfocada a los estudiantes de posgrado de ciertas especialidades dentro de la Facultad de Derecho de la UNAM.

1.1.2. Rasgos del inglés para fines específicos

En general, el inglés para fines específicos contiene ciertos rasgos distintivos que, como apuntan Fuertes y Samaniego (2005, p. 254) se clasifican en rasgos léxico-sintácticos por un lado y rasgos textuales y pragmáticos, por el otro. A saber:

Rasgos léxico-sintácticos

Se agrupan el léxico y la sintaxis en un mismo conjunto, al ser dos elementos que conllevan la carga ideológica del mensaje. No solo el léxico comunica una cierta idea, la elección del orden de los elementos del enunciado también implica una diferencia en la forma en que se emite y recibe el mensaje (en dónde se decide poner el foco de la información que contiene el mensaje).

En términos específicos, Fuertes y Samaniego (2005, pp. 253, 259) enumeran los siguientes rasgos léxico-sintácticos del IFE:

- *Monosemia/polisemia.* Dentro de este elemento es importante distinguir entre el vocabulario técnico puro, el vocabulario semitécnico y el vocabulario general de uso extendido dentro de una disciplina. El primero tiene la característica de ser unívoco, aunque existe la posibilidad de utilizar sinónimos funcionales (por

ejemplo, *drug, substance, compound*). En el segundo caso, encontramos términos que pueden tener distintas acepciones dependiendo del contexto y la especialidad de que se trate. En el último caso, son palabras de uso común que se han utilizado en ciertas disciplinas con predominancia y que ya se les ubica dentro del campo de esta.

- *Abundancia de léxico de origen grecolatino.* Este elemento dota de uniformidad al lenguaje de ciertas especialidades entre distintas lenguas (*phenomenon, hypothesis*).
- *Neología.* EL IFE y los lenguajes de especialidad en general tienen la característica de tener la necesidad de introducir nuevos vocablos por el avance del conocimiento y la técnica. Los neologismos se pueden dar ya sea por derivación o por mecanismos como el calco y el préstamo.
- *Voz pasiva.* Este tipo de construcción sintáctica tiene como fin primordial poner el foco de la atención del mensaje en la acción y sus efectos y no en el agente, lo que, en el lenguaje especializado, en específico el de las ciencias, tiene especial importancia y utilidad, ya que se propone dar cuenta de los resultados de investigaciones con independencia del agente que llegó a ellos. Por ejemplo: *All of the mutations (mostly, missense mutations) **were found** in heterozygote, segregated with the disease and were not detected in a control sample.*
- *Lenguaje preciso y claro.* Esta característica del IFE en general, y del IFE para fines científicos en particular, da lugar, además, a la repetición como mecanismo para evitar toda ambigüedad.
- *Enunciados complejos.* El IFE utiliza enunciados complejos (uso extenso de subordinación más que de yuxtaposición) y largos que incluyen frases nominales complejas repletas de modificadores.
- *Nominalización.* Esta característica en la lengua inglesa se lleva a cabo primordialmente a través de la transformación de un verbo u oración completa a un sustantivo (*is impaired by alcohol – alcohol impairment*).

Rasgos discursivos, textuales y pragmáticos

Estos rasgos derivan de la evolución que el estudio del IFE en un inicio, y los lenguajes de especialidad después, ha sufrido a lo largo de su existencia como disciplina: en la década de 1960, el estudio se desarrolla alrededor del concepto de **registro** (que ya apuntamos se refiere a una variedad lingüística que atiende a una situación comunicativa específica) y las características léxicas y gramaticales que les son propias a cada uno; para la década de 1970, los trabajos se enfocan en la noción de **discurso** y en el análisis de las **necesidades comunicativas** de los hablantes, noción que sigue estando vigente y que se unió a tres elementos que se introdujeron en las décadas de 1980 y 1990: la **situación meta**, las **destrezas comunicativas** y uno muy importante que tiene que ver con el cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el **enfoque centrado en el aprendizaje** (y en el papel activo del aprendiente). Así, se pasa de centrarse en la competencia lingüística a centrarse en la competencia comunicativa introducida por Dell Hymes¹⁶ que incluye la noción de *appropriateness* y:

[...] While for linguistic theory in the former sense the ability to formalize sentences as grammatically acceptable is the central notion, for sociolinguistics as represented in the book, the central notion is the **appropriateness** of verbal messages in context or their acceptability in the broader sense.

Mientras que para la teoría lingüística en el primer sentido la capacidad de formalizar oraciones como gramaticalmente aceptables es la noción central, para la sociolingüística tal como se representa en el libro, la noción central es la **adecuación** de los mensajes verbales en el contexto o su aceptabilidad en el sentido más amplio

John J. Gumperz y Dell Hymes (1972, pp. 277-278) (énfasis añadido) (traducción propia)

De esta manera, los lenguajes de especialidad contienen, tanto a nivel discursivo, como textual y pragmático, rasgos característicos que dependen de la situación comunicativa. En el primer nivel, el discursivo, se analiza la comunicación oral del inglés en contextos de especialidad. En el segundo, el textual, los principios y las

¹⁶ GUMPERZ, John J. y HYMES, Dell (eds), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Volumen 10, Holt, Rinehart and Winston, Inc., EUA, 1972.

condiciones que hacen que un texto sea considerado como tal¹⁷ y los distintos textos que pueden encontrarse en cada especialidad. Por último, en el nivel pragmático, se analizan varios elementos, como los actos de habla (base de la teoría de John Searle [véase Searle, 1994]), el principio de cooperación, las implicaturas y otros.

1.1.3. Definición y delimitación conceptual

Ya hemos analizado los antecedentes de los llamados “lenguajes de especialidad” (es decir, su nacimiento a partir del IFE), materia que se formalizó como disciplina dependiente de la lingüística aplicada y que surgió con el fin de cubrir necesidades de comunicación específicas de ciertos grupos de hablantes como producto de varios factores de tipo social, económico y cultural.

Como disciplina completa, y no solo en torno al inglés, ha recibido varias denominaciones: *lenguas de especialidad, lenguajes de especialidad, lenguas para fines específicos, lenguas con propósitos específicos, lenguas especializadas, lenguaje con fines académicos y profesionales, lenguas profesionales y académicas, tecnolectos*, entre otros. Estas distintas denominaciones se usan para referirse a una sola realidad y en ocasiones se utilizan de manera indistinta, aunque no son pocos los esfuerzos por establecer los límites conceptuales entre unas y otras.

En principio, podemos identificar que todas las denominaciones que se han utilizado para referirse a este fenómeno se derivan de las diferencias terminológicas y conceptuales entre lenguaje y lengua, por un lado, y especialidad y específico, por otro. Para entender mejor el primer par de conceptos, lenguaje y lengua, no podemos dejar de mencionar uno de los principales postulados de Ferdinand de Saussure (1942), reconocido lingüista y semiólogo suizo que fundó el movimiento conocido como *lingüística estructural* y quien resaltó la importancia de estudiar la

¹⁷ Como condiciones de textualidad, Fuertes y Samaniego (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, España, 2005, pp. 260-261) mencionan las siguientes: intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad, coherencia y cohesión.

lengua como un sistema en el que “*los elementos no tienen ningún carácter propio independiente de las relaciones mutuas al interior del todo*” (Margot Bigot¹⁸, 2010, p. 44), es decir, un sistema que se organiza con base en dicotomías.

La teoría planteada por Saussure se sustenta en un método de clasificación en dicotomías que parten de la noción del lenguaje como un objeto doble en el que cada uno de sus elementos depende del otro para su existencia y en donde hay una relación de oposición entre ellos. Entre las dicotomías propuestas por este autor destacamos las referentes a lenguaje y lengua, por un lado, y lengua y habla, por el otro. Para este autor, **lenguaje** es la facultad natural del ser humano de crear un sistema de signos para comunicarse; ese sistema de signos es la **lengua**, un producto social que obedece a un conjunto de convenciones adoptadas por el colectivo con el fin de ejercer esa facultad. Así, el lenguaje, como facultad, es natural, en tanto la lengua, como producto, es adquirido y artificial, convenido por un cuerpo social y que el individuo por sí solo no podría crear. Por su parte, el **habla**, en oposición a lengua, es la incidencia individual de esta, es decir, el uso individual que se hace de ese sistema de signos, la lengua, con el propósito de expresar un pensamiento y que se verá caracterizado por el uso particular que el sujeto hablante haga de la selección y orden de los signos. Lengua y habla son entonces los medios a través de los cuales se ejerce la facultad natural, el lenguaje.

La teoría estructuralista de la lingüística planteada por Saussure ha sido la base de muchas otras teorías y postulados. No obstante, las diferencias conceptuales y los límites entre lenguaje y lengua propuestos no siempre se respetan en el uso de estas nociones, por lo que en varios ámbitos vemos el uso indistinto de estos términos para referirse a una misma realidad conceptual. Incluso, como apunta Guadalupe Aguado de Cea¹⁹ (2001, p. 5), lengua también se usa para referirse a lo

¹⁸ BIGOT, Margot, *Apuntes de lingüística antropológica*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2010.

¹⁹ AGUADO DE CEA, Guadalupe, “Lenguas para fines específicos y terminología: algunos aspectos teóricos y prácticos”, *Texto de la conferencia impartida en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*, noviembre de 2001.

que teóricamente se conoce como idioma, sobre todo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El tema que abordamos en el presente estudio, los lenguajes de especialidad y las lenguas para fines específicos, no es ajeno al uso no delimitado de estos conceptos. De ahí que se emplee tanto como lengua (de especialidad, especializada, con fines específicos) como lenguaje (de especialidad, especializado, con fines específicos). Varios autores han hablado de la importancia de delimitar el alcance teórico de cada concepto, en especial con miras a la necesidad de formalizar como disciplina científica esta rama de la lingüística aplicada. Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá y María García Antuña²⁰ (2009) en particular publicaron un artículo que analiza las distintas denominaciones que esta subdisciplina ha recibido y que interesa a los fines de este trabajo, ya que hacen una precisión conveniente en torno al uso de lenguajes de especialidad, por una parte, y lenguas para fines específicos, por la otra. Esta precisión parte del hecho de que cuando se habla de lenguajes/lenguas de especialidad/para fines específicos se hace en dos sentidos:

- en un sentido **descriptivo** (los rasgos y las características del lenguaje que se usa en situaciones comunicativas marcadas)²¹ y
- en el sentido de su **adquisición** y **enseñanza** (dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras).

Así, estas autoras circunscriben el término lenguajes de especialidad para referirse a esa labor de descripción y el de lenguas (o lenguajes) para fines específicos a su adquisición y enseñanza. Citando a Cabré y Gómez de Enterría, estas autoras expresan:

²⁰ RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, Ana Isabel y GARCÍA ANTUÑA, María, “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas”, XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, Comillas, España, 2009.

²¹ Se usa el término “marcadas” porque, como se verá más adelante en este mismo capítulo, las situaciones en las que se presenta el fenómeno de los lenguajes de especialidad tienen características específicas que las diferencian y “marcan” con respecto a situaciones “no marcadas”, es decir, situaciones comunicativas en las que se usa la lengua común.

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.

Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña (2009, p. 912).

Para fines del presente trabajo, en adelante utilizaremos el término *lenguajes de especialidad* (LEsp) para referirnos al conjunto de características y rasgos de una lengua utilizados en situaciones comunicativas específicas (ámbito **descriptivo**) y el término *lenguas para fines específicos* (LFE) para denotar ese mismo conjunto de características y rasgos dentro del contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (ámbito **didáctico**), el que interesa al objetivo general del presente trabajo de investigación.

En cuanto al estudio de las distintas propuestas de definición tanto de los LEsp como de las LFE, hemos encontrado que varios de los elementos que las componen coinciden (temática, léxico, situación comunicativa, función comunicativa, entre otros). Por ejemplo, Teresa Cabré²² (1998: p. 59) define los lenguajes especiales o de especialidad como “*a set of subcodes (that partially overlap with the subcodes of the general language), each of which can be ‘specifically’ characterized by certain particulars such as subject field, type of interlocutors, situation, speakers’ intentions, the context in which a communicative exchange occurs, the type of exchange, etc.*” [un conjunto de subcódigos (que se sobreponen parcialmente con los subcódigos de la lengua general), cada uno de los cuales puede ser caracterizado ‘específicamente’ por medio de ciertos rasgos particulares como campo temático, tipo de interlocutores, situación, intención del hablante, contexto en el que el intercambio comunicativo se da, el tipo de intercambio, etc.] (traducción propia).

²² CABRÉ CASTELLVÍ, María Teresa, *Terminology: Theory, methods and applications*, Editado por Juan C. Sager, John Benjamins Publishing Company, EUA, 1998.

Por su parte, Heribert Picht y Jennifer Draskau²³ (1985, p. 5) definen los lenguajes de especialidad de la siguiente forma:

LSP is a formalized and codified variety of language, used for special purposes and in a legitimate context – that is to say, with the function of communicating information of a specialized nature at any level – at the highest level of complexity, between initiated experts, and, at lower levels of complexity, with the aim of informing or initiating other interested parties in the most economic, precise and unambiguous terms possible.

[Los lenguajes de especialidad [para fines específicos] son una variedad lingüística formalizada y codificada, utilizada para fines especiales y en contextos legítimos (esto es, con la función de comunicar información de una naturaleza especializada en un nivel dado), al nivel más alto de complejidad, entre expertos y, a niveles más bajos de complejidad, con el objetivo de informar o iniciar a otras partes interesadas en términos lo más económicos, precisos y claros posible.]

(traducción propia)

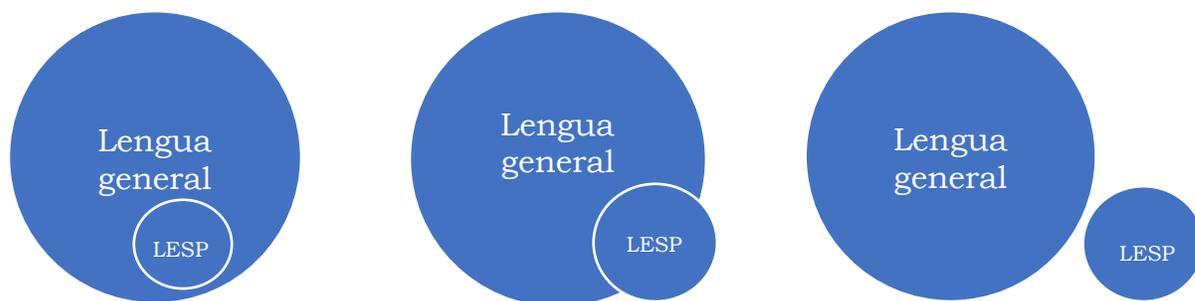
En general, los autores que han abordado la definición de lenguajes de especialidad (y sus variantes terminológicas), están de acuerdo con que existe la necesidad de partir de la diferenciación entre lenguaje general y lenguaje de especialidad (ver, por ejemplo, Ana Isabel Rodríguez-Piñero Alcalá y María García Antuña, 2010; María Pilar López García, 2011; Chantal Pérez, 2002, entre otros). Por lenguaje general vamos a entender un sistema lingüístico compuesto de un conjunto complejo de rasgos y características (incluidas reglas y normas), así como de subsistemas, que comparten *todos* los hablantes de una lengua. Los lenguajes de especialidad, según autores como Teresa Cabré (1999, p. 71), “*The general language—the langue tout entière, in Kocourek’s words—containing both marked and unmarked varieties can be imagined as a set of intertwined, interrelated sets. What all the sets share is the general language. Each one of the subsets can be a special language*” [La lengua común —la *langue tout entière*, en palabras de Kocourek— que contiene tanto variedades marcadas como no marcadas, puede imaginarse como una serie de conjuntos entrelazados, interrelacionados. Lo que todos los conjuntos comparten es la lengua común. Cada uno de los subconjuntos es un lenguaje especial] (traducción propia). Otros autores, como Rondeau (como

²³ PICHT, Heribert y DRASKAU Jennifer, *Terminology: An Introduction*. University of Surrey, Department of Linguistic and International Studies, Reino Unido, 1985.

se cita en Aguado de Cea, 2001, p. 6), consideran que son solo conjuntos de vocabularios especializados y que los lenguajes de especialidad en realidad son variaciones léxicas (diferentes formas de decir lo mismo). Están por otra parte los autores como Hoffmann (como se cita en Lewandowski , 2013: 29) que rechazan que los lenguajes de especialidad sean meramente conjuntos de términos especializados, pues un análisis profundo de dichos lenguajes demuestra que existen otras características que le son propias, tanto léxicas, como sintácticas, textuales y hasta extralingüísticas, así como reglas claras, específicas, propias de esos subconjuntos y que en ocasiones ni siquiera comparten con el lenguaje general. Como afirma Lothar Hoffmann (Lewandowski, 2013: 29): “[w]hat must be criticized [...] is the identification of LSP and terminology, i.e., the reduction of LSP to the lexical level [...]. The isolation of words results in an obvious neglect of syntactic and text linguistic features that cannot be missed in a complex analysis of LSP”. [[1]o que debe someterse a crítica [...] es la identificación de los LEsp con la terminología, es decir, la reducción de los LEsp a un nivel léxico [...]. El aislamiento de las palabras da como resultado el que se dejen de lado características sintácticas, textuales y lingüísticas que no pueden faltar en un análisis complejo de los LEsp] (traducción propia). Otros más, como Sager, Dungworth y McDonald (Lewandowski, 2013: 29), consideran que son subconjuntos del lenguaje general y que la principal diferencia con este consiste en el elemento pragmático.

Ya a partir de su denominación (lenguajes de especialidad), podemos derivar que uno de los principales componentes de la definición es el elemento de especialidad o especificidad que lo separan o distinguen del lenguaje general. Es decir, los lenguajes de especialidad, en primer lugar, se presentan como un subconjunto o subgrupo de la lengua general que comparte con esta muchos de los rasgos fonológicos, morfológicos, léxicos, sintácticos, semánticos y discursivos, pero que se aparta en otros, como, por ejemplo, cuestiones léxicas y pragmáticas (la situación comunicativa, la intención del hablante, el medio en el que se produce la situación comunicativa, la elección terminológica y fraseológica, los géneros textuales, etc.).

En términos esquemáticos, los posibles modelos que pueden representar esta relación entre la lengua general y los lenguajes de especialidad serían:



Según los rasgos característicos que diferencian a los lenguajes de especialidad de la lengua general, algunos autores (Chantal Pérez,²⁴ 2002: §3.4.1) consideran que el segundo esquema es el que más se asemeja a lo que los estudios sobre el tema han arrojado, ya que los LEsp se presentan como subgrupos dependientes del sistema, partiendo de que el lenguaje general (o global, como el mismo Hoffman lo denomina) es todo el sistema lingüístico o lengua (lengua castellana, inglesa, francesa, etc.) que incluye una serie de reglas, normas y características comunes a todos los hablantes. Lo que a este enfoque se le ha señalado es que se concentra sólo en los rasgos léxicos, es decir, como si la lengua fuera sólo vocabulario (Christian Vicente García, 2009, p. 42). Por su parte, para Teresa Cabré (citada por Ioana Cornea,²⁵ 2015, p. 80) son un subgrupo de la lengua general (más acercado al modelo 3): *“la lengua particular se constituye por un conjunto de diversos subcódigos que el hablante utiliza en función de sus modalidades dialectales y de las características del contexto en que se encuentra”*.

Los lenguajes de especialidad comparten con otros subgrupos, como el lenguaje común (el que se utiliza para comunicarse en situaciones cotidianas), una buena

²⁴ PÉREZ, Chantal, “Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento”, *Estudios de Lingüística del español*. Red IRIS. Volumen 18, 2002.

²⁵

parte de los rasgos lingüísticos, pero contienen otros que les son propios y que los caracterizan, como puede ser el léxico, la temática, el acto comunicativo, el tipo de interlocutores, las intenciones, (Ibíd. p. 80). Por nuestra parte, consideramos que la propuesta de Cabré es la que mejor esquematiza la relación entre el lenguaje general y los LEsp, debido a que los hablantes, al utilizar los LEsp, *usan* ciertos términos, construcciones sintácticas y otros rasgos que pertenecen a la lengua general, pero que sólo se utilizan en ciertos contextos; y, a su vez, los LEsp comparten entre sí ciertos términos y construcciones (y más en un mundo globalizado). Como afirma Peter Schiffko²⁶ (en Bargalló, *et al.*, 2001, pp. 21-29):

Las lenguas de especialidad son variantes específicas de la lengua común cuyas características especiales en el léxico, en la morfosintaxis y en las estructuras textuales son el resultado de factores específicos de la comunicación especializada: un mundo de referencia especial, interlocutores especiales, que conocen este mundo y (normalmente) trabajan en el mismo y que comunican sobre este mundo con precisión y economía; todo esto en circunstancias especiales que caracterizan la vida de estos especialistas.

Para entender mejor esta disciplina y las actuales propuestas en su faceta didáctica (lenguas para fines específicos), es importante hablar de sus características definitorias.

1.1.4. Características de los lenguajes de especialidad

Como se ha apuntado, los LEsp comparten con la lengua general todo el sistema gramatical, morfológico y sintáctico, pero presentan características que los hace especiales, que los presenta como un subconjunto por el uso especializado que hacen de ese sistema. Podemos enumerar, sin intención de que la lista sea exhaustiva, las siguientes características que los distinguen (ver, entre otros, Rodríguez-Piñero, 2013:58): temática diferenciada, léxico especializado, situación comunicativa específica, características pragmáticas de registro y textuales

²⁶ BARGALLÓ ESCRIVÁ, María; FORGAS BERDET, Esther; GARRIGA ESCRIBANO, Cecilio; RUBIO, Ana; SCHNITZER, Johannes (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, España, 2001.

específicas, y el hecho de que, a diferencia de otros subconjuntos de la lengua general, los LEsp precisan un aprendizaje consciente, dirigido, especializado. Estos rasgos se describen y analizan a continuación:

Temática diferenciada

Cuando decimos que los LEsp se circunscriben a una temática diferenciada, nos referimos a que cumplen la función de comunicar unos contenidos centrados en materias específicas que no forman parte del conocimiento general de los hablantes de una lengua, es decir, que se dirigen a un grupo particular de profesionistas o a usuarios que han recibido cierta enseñanza especializada y que utilizan este lenguaje en ciertas situaciones comunicativas, a distintos niveles de especialización (hay textos súper especializados, otros para los especialistas en formación y otros para el público lego).

Léxico especializado

Como ya hemos apuntado, los lenguajes de especialidad comparten rasgos con la lengua común y el léxico es uno de ellos. Sin embargo, utilizan a su vez unidades léxicas o términos que les son propios y que sirven para definir ciertos conceptos de la temática especializada que comunican. De hecho, la característica de poseer una terminología específica es una de las más reconocidas entre los hablantes en general y cuya comprensión y reglas de uso son solo conocidas por aquellos que pertenecen al subgrupo de hablantes que han recibido una instrucción especializada en el campo o materia.

Situación comunicativa

Por situación comunicativa vamos a entender ese conjunto de elementos que se dan para que tenga lugar un acto comunicativo: el emisor, el receptor, el medio, el mensaje, el referente, etc. Este rasgo atiende principalmente a la personalización del emisor y del receptor del mensaje, es decir, este tipo de lenguaje se utiliza por emisores y receptores específicos, aquellos que comparten el conocimiento de los códigos necesarios para comprender el mensaje, quienes van construyendo a su vez un contexto a través del discurso.

Registro y tipología textual

Como ya se ha apuntado, el concepto de registro sirve para definir el uso específico de la lengua que hacen los hablantes en una situación comunicativa dada. Este uso es variado, por lo que, de acuerdo con Helena Calsamiglia y Amparo Tusón²⁷ (1999, p. 56), se considera un tipo de variedad lingüística (situacional, funcional o diafásica), junto con la variedad dialectal o geográfica, la social y la individual. A diferencia de estas variedades, el registro se centra en el uso y no en el usuario, es decir, en quien hace uso de la lengua de manera variada atendiendo a las características de la situación comunicativa y no a las características propias del hablante (su origen geográfico o social, por ejemplo). El registro entonces es el uso específico que el hablante hace de la lengua en una situación comunicativa dependiendo de cuatro factores: el medio de comunicación (oral o escrito), el tema abordado, los participantes y la intención comunicativa. Se han utilizado distintas denominaciones para referirse a los diferentes tipos de registro, como son: formal, informal, elaborado, culto, técnico, especializado, familiar, solemne, etc. Así, el lenguaje especializado utiliza un registro especializado (temática) y formal (uso del nivel culto de las normas lingüísticas). Incluso, ha habido autores que señalan que el lenguaje especializado es en realidad un tipo de registro (Schifko, en Bargalló, *et al.*, 2001, pp. 21-29).

A su vez, los lenguajes de especialidad poseen la característica de presentar géneros textuales determinados. Por ejemplo, el lenguaje científico se expresa a través de artículos científicos, artículos de divulgación, manuales, formularios, etc. dependiendo del propósito comunicativo. El lenguaje profesional o de negocios a través de otros, como cartas, notificaciones, correos electrónicos, contratos, acuerdos, etc.

Aprendizaje dirigido

²⁷ CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo, *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*, Ariel, España, 2002.

De las características ya apuntadas de los LEsp, este es el aspecto que más interesa a efectos de este trabajo: el aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los lenguajes de especialidad requieren de un aprendizaje específico, consciente, dirigido, que puede darse dentro de un contexto de enseñanza (presencial o virtual) o dentro del contexto profesional. Además, y como apuntaremos en adelante, la didáctica de los LEsp también tiene características particulares, siendo la más relevante el que el diseño de estos cursos parta, por fuerza, de un análisis de necesidades.

De esta forma, en este estudio nos adentraremos en la dimensión didáctica de los LEsp: los cursos derivados de esta disciplina que presentan un diseño, metodología, contenidos, objetivos, materiales, técnicas de enseñanza, métodos de evaluación, etc. específicos que atienden a una necesidad comunicativa real y que se enfocan en la comunicación de los hablantes y no tanto en el dominio de las reglas y características propias de la lengua, como ya se ha apuntado.

Dentro del análisis que de los LEsp se ha hecho, algunos autores (Rodríguez-Piñero y García, 2009, p. 916) generan la definición de estos lenguajes a partir de su condición de sublenguajes, y atienden a las variaciones funcionales dentro de los mismos: una variación horizontal (por temática, en contraste con los demás sublenguajes) y una variación vertical (por nivel de especificidad y especialización de los textos producidos en ese lenguaje y que puede verse reflejada, por ejemplo, en los distintos géneros textuales). Este enfoque nos será de gran utilidad para abordar el tema del inglés jurídico, una variante horizontal en comparación con los demás sublenguajes y que, a su vez, presenta variaciones verticales (inglés jurídico procesal, inglés jurídico contractual, etc.).

1.2. El inglés jurídico como lenguaje de especialidad

En términos muy generales, podemos definir el Derecho como un sistema normativo, un conjunto de normas o reglas de conducta. Así lo afirma Norberto

Bobbio²⁸ (Bobbio, 1990: 15): “*la experiencia jurídica es una experiencia normativa*”. Y esas normas se expresan a través del lenguaje, por lo que son de gran tradición los estudios sobre la relación entre Derecho y lenguaje (véase, por ejemplo, Cáceres Nieto 2000). Así, el lenguaje jurídico es “*el conjunto de términos y expresiones que denotan principios, preceptos y reglas a que están sometidas las relaciones humanas en toda sociedad civilizada*” (Miguel López Ruiz,²⁹ 2002, p. 24).

Este lenguaje se inserta dentro de los lenguajes de especialidad, según los hemos definido, dado que conjunta las características propias de éstos: temática diferenciada, léxico especializado, situación comunicativa, registro y tipología textual. Es un lenguaje destinado a la comunicación de “experto a experto” y que ha sido estudiado en los últimos tiempos por los enfoques sociolingüísticos (Giuseppina Scotto di Carlo, 2015, p. 3) que lo han dividido en el lenguaje jurídico oral y lenguaje jurídico escrito.³⁰

El estudio del lenguaje jurídico escrito ha arrojado que éste presenta rasgos lingüísticos muy claros y definidos que se encuentran presentes sistemáticamente en los textos jurídicos según su género textual. Por ejemplo, los rasgos lingüísticos característicos de un *Agreement* o *Contract* están presentes en todos los textos de este género: desde la **macroestructura** (nombres de las partes, *Recitals* o antecedentes, definiciones, cláusulas *boilerplate*, firmas, anexos), la **terminología** (*agreement, appendix, arbitration, article, clause, condition, force majeure, fulfil, herein, hereinafter, hereto, heretofore, in behalf of, null and void, on the one hand,*

²⁸ BOBBIO, Norberto, *Teoría General del Derecho*, Debate, Madrid, España, 1990.

²⁹ LÓPEZ RUIZ, Miguel, *Redacción legislativa*, Senado de la República, México, 2002.

³⁰ Cabe mencionar que el estudio del lenguaje jurídico no es poco lo que se ha escrito sobre la complejidad y nivel de especialización/tecnicismo de este lenguaje y el poco alcance que tienen los legos para su comprensión, entendiéndose por legos los mismos destinatarios, esto es, los ciudadanos. Véase, por ejemplo, Cristina Cázares Sánchez, *El lenguaje jurídico y la divulgación del Derecho*, Facultad de Derecho de la UNAM, 2020, en

<https://enfoquesjuridicos.uv.mx/index.php/letrasjuridicas/article/download/2545/4436>.

party, stipulate, terms, warrant, whereas) y la **fraseología** (*acceptance of offer, hereinafter referred to as, provided however that, including but not limited to*).

Para esta propuesta, que se centra en la enseñanza de una destreza en particular, la comprensión de lectura de textos jurídicos, vamos a basarnos en las teorías propias de la enseñanza de esta destreza que se describen en el apartado siguiente. Para esto, necesitamos primero analizar los distintos rasgos del lenguaje jurídico en general.

1.2.1. Rasgos del inglés jurídico

Existen varias clasificaciones para analizar el lenguaje jurídico: desde la perspectiva lingüística y desde la perspectiva jurídico-filosófica. La primera atiende a los rasgos lingüísticos del lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad y son los estudios de las disciplinas como lingüística aplicada, traducción, lenguas para fines específicos, didáctica de las lenguas para fines específicos, etc. los que se han encargado de describir y estudiar los rasgos característicos de este lenguaje. Por su parte, la filosofía del derecho (el enfoque iusfilosófico) ha sido la encargada de estudiar la perspectiva jurídico-filosófica (autores como Jeremy Bentham, Jürgen Habermas, Enrique Cáceres Nieto, Andrei Marmor, el mismo Hans Kelsen, etc.).

Al hablar en este estudio de la didáctica de los lenguajes de especialidad, estamos hablando desde una perspectiva lingüística y no filosófica. Vamos a describir los rasgos característicos del lenguaje jurídico desde esta perspectiva, y lo haremos por categorías, de la unidad más pequeña a la estructura mayor:³¹ rasgos gramaticales, léxicos y terminológicos, fraseológicos, morfosintácticos, rasgos textuales (por género), rasgos pragmáticos. A saber:

³¹ Esta clasificación es la que la autora de este estudio ha ido utilizando en los cursos de inglés jurídico que ha impartido en la ENALLT y se basa en varios autores, como Mona Baker (Routledge, Londres, 1992), Alcaraz Varó (Ariel Derecho, España, 2013), Schneiderei (Heinrich-Heine-Universität, Alemania, 2004), Borja Albi (Universitat Jaume I, España, 2007), entre otros.

- **Rasgos gramaticales:** nominalización, verbos modales (*shall, must*), verbos performativos, frases preposicionales.
- **Rasgos léxicos y terminología:** arcaísmos, galicismos y latinismos, polisemia, sinonimia, términos jurídicos técnicos, términos de uso cotidiano con significado jurídico, términos ambiguos y vagos.
- **Rasgos fraseológicos:** frases binominales y trinomiales, frases hechas, colocaciones léxicas.
- **Rasgos morfosintácticos:** dominio de la frase nominal sobre la verbal, coordinación de adverbios, subordinación y condicionales, renuencia a utilizar pronombres o elipsis, voz pasiva, doble negación.
- **Rasgos textuales:** identificación de macroestructura por género: contratos, resoluciones arbitrales, sentencias, *case law*, opiniones y cotizaciones, correos electrónicos, estatutos sociales, documentos registrales, poderes, etc.
- **Rasgos pragmáticos:** rasgos de registro formal, la intención comunicativa, el contexto, la identificación de emisor y receptor.

Todos estos rasgos presentes en el lenguaje jurídico en inglés son perfectamente identificables y clasificables, además de que están también presentes (con sus propias características) en el lenguaje jurídico en español. El que existan elementos tan precisos y específicos es un recurso que facilitaría la aplicación de las estrategias de aprendizaje de la destreza de comprensión de lectura que se describen en el apartado que sigue, de todas las implicaturas y conocimientos previos que el alumno puede activar y trasladar a la lengua extranjera.

1.3. Didáctica de los lenguajes de especialidad: enseñanza de lenguas para fines específicos

“...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»

Josefa Gómez de Enterría, 2006, p. 52

Para hablar de didáctica de los lenguajes de especialidad (es decir, lenguas para fines específicos) tenemos que definir los presupuestos pedagógicos de los que se parte para un curso de esta naturaleza para después detallar las etapas que implica la didáctica en sí y el diseño curricular. El reflexionar sobre las teorías pedagógicas (por qué hacer eso que se propone en el diseño instruccional) permite dotar de una base que proporciona coherencia y consistencia al currículo y a lo que ahí se propone.

Por presupuestos o teorías pedagógicas vamos a entender las teorías que tratan de interpretar el proceso del fenómeno del aprendizaje humano. Aprender es *“el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación”* (Miguel Zapata-Ros,³² 2015, p. 73). En el contexto de la enseñanza-aprendizaje, aprender es ese acto (complementario al de enseñar) por el cual un alumno intenta captar y elaborar contenidos expuestos por el profesor o por cualquier otra fuente de información a través de unos medios y en función de unos objetivos (Anabel Galán Mañas,³³ 2009, p. 177). Y enseñar es *“el acto por el que un profesor muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos y habilidades), a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto.”* (Galán Mañas, 2009, p. 177).

Existen muchas teorías pedagógicas (conductismo, cognitivism, humanismo, constructivismo, histórico cultural, conectivismo), pero son tres las dominantes: conductismo, cognitivism y constructivismo. La primera, el conductismo, *“igual a al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, ya sea respecto a la*

³² ZAPATA-ROS, Miguel, “Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del ‘conectivismo’”, *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 1, 2015, pp. 69-102.

³³ GALÁN MAÑAS, Anabel, *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'interpretació, 2009.

frecuencia o a la forma de esas conductas” (Gustavo Moreno *et al.*,³⁴ 2017, p. 50). Se alcanza el aprendizaje cuando se demuestra una respuesta apropiada seguida de la presentación de un estímulo determinado (la información presentada por el profesor). Estamos frente a un modelo que privilegia el que los alumnos reaccionen todos de igual manera ante un estímulo, un contenido homogéneo, un mismo material en condiciones de recepción adecuadas (el aula). El papel del profesor y el del alumno están bien diferenciados, en donde el de este último es completamente pasivo, como almacenador de conocimientos sin una participación activa en la adquisición y procesamiento de la información.

Por su parte, el cognitivismo parte de la investigación llevada a cabo en el campo de las ciencias cognitivas y los procesos complejos del pensamiento (y no de las conductas observables). Este enfoque se centra en promover el procesamiento mental (Moreno *et al.*, 2017, p. 52) y en las estructuras mentales que se activan en la adquisición del conocimiento: “[E]n tal sentido, la adquisición del conocimiento se define como una actividad mental que implica una estructuración por parte del estudiante, quien se ve como un participante más activo en el proceso de aprendizaje” (Moreno *et al.*, 2017, p. 52).

Por último, tenemos el constructivismo, que no es precisamente un modelo pedagógico, sino una teoría psicológica de carácter cognitivo sobre el desarrollo humano que ha sido fundamento de múltiples modelos de enseñanza-aprendizaje (Alexander Ocaña,³⁵ 2015, p. 114). Esta teoría se centra en el ser humano y en sus experiencias previas, mismas que definen nuevas configuraciones y asociaciones mentales, y afirma que el conocimiento surge de la interpretación propia de las

³⁴ MORENO MARTÍN, Gustavo; MARTÍNEZ Traducción, Ronelsys; MORENO MARTÍN, Mónica; FERNÁNDEZ NIETO, Miriam Ivonne; GUADALUPE NÚÑEZ, Sara Verónica, “Acercamiento a las Teoría del Aprendizaje”, *Revista UNIANDES Episteme*, Vol. 4, No. 1, Ecuador, enero-marzo, 2017, pp. 48-60.

³⁵ ORTIZ OCAÑA, Alexander, *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización escolar: Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje*, Unimagdalena, Colombia, 2015.

experiencias del mundo objetivo. La conducta está determinada por la situación y entorno del individuo, afirma esta teoría, y el conocimiento está incorporado en la circunstancia en la cual se usa (Moreno *et al.*, 2017, p. 53). Este modelo de enseñanza pone al alumno en el centro de la acción formativa (con su bagaje de conocimientos previos, sus marcos de referencia de interpretación, su contexto de aprendizaje) como individuo capaz de adquirir, procesar y producir conocimiento (construir conocimiento) de forma independiente y autónoma siempre que se le dote del andamiaje adecuado, es decir: que **aprenda a aprender** (Galán Mañas, 2009, p. 177). En este enfoque, el alumno aprenderá a aprender el contenido sobre el que verse el curso, aprovechando al máximo los conocimientos previos y los procesos cognitivos de cada uno sin que tenga que aprenderse de memoria la información. Como apuntan Roya Jafari Amineh y Hanieh Davargari Asl³⁶ (2015):

Constructivism as an educational theory holds that teachers should first consider their students' knowledge and allow them to put that knowledge into practice (Mvududu & Thiel-Burgess, 2012). [...] Since there is no universal definition of constructivism, some consider it as a theory of learning, others as a theory of knowledge; although some other scholars and theorists consider it as a theory of pedagogy.

[El constructivismo, como teoría educativa, sostiene que los profesores deben considerar en primer lugar los conocimientos de sus alumnos y permitirles ponerlos en práctica (Mvududu y Thiel-Burgess, 2012). [...] Dado que no existe una definición universal del constructivismo, algunos lo consideran como una teoría del aprendizaje, otros como una teoría del conocimiento; aunque algunos otros estudiosos y teóricos lo consideran como una teoría de la pedagogía.]

(traducción propia)

Basándose en el modelo del constructivismo, otros autores desarrollaron sus teorías del aprendizaje, entre las que queremos destacar la del aprendizaje

³⁶ AMINEH, Roya Jafari, y ASL, Hanieh Davargari, "Review of Constructivism and Social Constructivism", *Journal of Social Sciences, Literature, and Languages*, 1, 9-16.

significativo de D. Ausubel. Dice Stanley D. Ivie³⁷ (1998) que Ausubel distinguió entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo, en donde: “*Rote learning occurs when the learner memorizes information in an arbitrary fashion. The knowledge or information is stored in an isolated compartment and is not integrated into the person's larger cognitive structure. Meaningful learning, on the other hand, is part and parcel to higher order thinking. Such thinking takes place when we grasp the interrelationship between two or more ideas, old and new*” [El aprendizaje memorístico se produce cuando el alumno memoriza información de forma arbitraria. El conocimiento o la información se almacena en un compartimento aislado y no se integra en la estructura cognitiva más amplia de la persona. El aprendizaje significativo, en cambio, forma parte del pensamiento de orden superior. Este tipo de pensamiento tiene lugar cuando captamos la interrelación entre dos o más ideas, antiguas y nuevas] (traducción propia). El aprendizaje significativo, según Ausubel, requiere de dos condiciones fundamentales: a) la disposición del sujeto a aprender significativamente y b) el material de aprendizaje potencialmente significativo, es decir, que el material tenga sentido lógico y que la estructura del sujeto tenga ideas de afianzamiento relevantes con las que pueda relacionarse el material nuevo (Blanca Aguirre Beltrán, 2002, p. 10).

Esto nos lleva, a su vez, al concepto de competencias. El aprendizaje es significativo cuando el alumno parte de los conocimientos previos para formar nuevos, uniendo ambos. Pero de nada serviría que poseyera nuevos conocimientos si no pudiera llevarlos a la práctica, al **hacer**. Y es aquí donde se inserta el aprendizaje por competencias, entendiendo por estas: “[...] *la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones (...) se pueden clasificar las competencias en cuatro tipos: el ‘saber’ (o el conocimiento declarativo), el ‘saber hacer’ (o el conocimiento instrumental), el ‘saber ser’ (o ‘competencia existencial) y el ‘saber aprender’*” (Diccionario de términos clave de

³⁷ IVIE, Stanley D., “Ausubel's Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills”, en *The High School Journal*, University of North Carolina Press, EUA, Vol. 82, Fascículo 1. p. 35.

ELE del Instituto Cervantes). El aprendizaje por competencias ha adquirido gran importancia en el ámbito académico y laboral, ya que se valora que el graduado no sólo tenga los conocimientos, sino que sepa aplicarlos (*sepa hacer*) (Galán Mañas, 2009, p. 178).

Y ese *saber hacer*, esa competencia, se concreta a través de lo que se conoce como enfoque por tareas, “*an approach to teaching a second/foreign language that seeks to facilitate language learning by engaging learners in the interactionally authentic language use that results from performing a series of tasks*” (un enfoque para la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera que busca facilitar el aprendizaje de la lengua involucrando a los aprendientes en el uso auténtico e interactivo de la lengua que se da como resultado de realizar una serie de tareas) (traducción propia) (Rod Ellis,³⁸ 2013, p. 1). En el enfoque por tareas se demanda un papel más activo por parte del alumno, a quien se le dan tareas funcionales que lo invitan a enfocarse más en el intercambio de sentido (versus la forma, la gramática) y a *usar* la lengua en situaciones del mundo real (Kris Van de Branden,³⁹ 2006, p. 12).

Este enfoque por tareas viene a concretar el enfoque por competencias, pues las tareas determinan si el alumno está utilizando la lengua en situaciones reales, pero en un ambiente de clase. El enfoque por tareas se inserta no sólo en la parte de diseño de materiales y actividades, sino desde la elaboración de objetivos y estrategias de evaluación, como veremos más adelante.

Ahora bien, como hemos descrito en el apartado anterior, los LEsp tienen su origen en el IFE y en los estudios en torno a los métodos, las técnicas y los enfoques para su enseñanza (y se le denomina, como hemos apuntado, enseñanza de lenguas para fines específicos, LFE), todos centrados en el papel del aprendiente y en las

³⁸ ELLIS, Rod, “Task-based language teaching: Responding to the critics”, *University of Sydney Papers in TESOL*, 8, 1-27, Australia, 2013.

³⁹ VAN DEN BRANDEN, Kris, *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, Cambridge University Press, Reino Unido, 2006.

necesidades reales de comunicación de los hablantes no nativos de la lengua meta. Como apunta David Crystal (Crystal, 2019, p. 114), el IFE es: “*A course whose content is determined by the professional needs of the learner. It contrasts with English for General Purposes, where the aim is to establish a general level of proficiency. Several areas have been recognized, such as English for Academic Purposes and English for Science and Technology*” (Un curso en el que el contenido está determinado por las necesidades profesionales del aprendiz. Contrasta con el Inglés para Fines Generales, en donde el objetivo es establecer un nivel general de competencia. Se han reconocido diversas áreas, tales como Inglés para Fines Académicos e Inglés para la Ciencia y la Tecnología) (traducción propia), tomando en cuenta que los lenguajes de especialidad representan “*el instrumento imprescindible para resolver la comunicación en todos los ámbitos y áreas temáticas en los que científicos, técnicos y profesionales **llevan a cabo su trabajo***” (Rodríguez-Piñero, 2013, p. 58) (énfasis añadido).

Recordemos, como vimos en el apartado referente al IFE, que en el proceso de evolución que sufrió esta disciplina recorrió varias etapas que giraron en torno a los elementos centrales que guiaban la manera de enseñar el inglés con fines particulares. Estas mismas fases se aplican a la enseñanza de lenguas con fines específicos, en general, y no solo al IFE. Veamos estas etapas, tal como las describe Aguirre Beltrán (2012, p. 9):

- Década de 1960, periodo centrado en el análisis del concepto de Lesp y en los distintos registros respecto de la lengua general: el léxico y las características gramaticales que definen a cada registro;
- Década de 1970, etapa centrada más en la descripción del discurso de especialidad (alejarse del análisis y aprendizaje de la estructura gramatical aislada y estudiar la forma en que se utiliza en los actos comunicativos: “*how sentences are used in the performance of different communicative acts*” [la forma en la que los enunciados se usan en los distintos actos comunicativos] (traducción propia)) y de su aplicación en el aula;

- Inicios de la década de 1980, fase cuya relevancia estriba en la identificación de la situación meta real en la que los aprendientes habrán de aplicar lo aprendido en el curso;
- Década de 1980, década dedicada al estudio de las destrezas necesarias y de las correspondientes estrategias comunicativas del discurso de especialidad, y,
- Década de 1990, momento de transición hacia un enfoque centrado en el aprendizaje de las lenguas con fines específicos (*learner-centred approach*) y no tanto en el análisis de la lengua y sus características (tal como apunta Aguirre Beltrán (2012, p. 11): “*había primado el qué enseñar en vez de el cómo enseñar y aprender*”).

El fin que orienta la enseñanza de lenguas para fines específicos es la de buscar que los alumnos adquieran de manera efectiva las habilidades y las destrezas necesarias para comunicarse en situaciones específicas y reales: un **aprendizaje significativo**; es decir, que adquieran la competencia comunicativa que se requiere según sus necesidades, entendiendo por competencia comunicativa “*el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional*” (Calsamiglia y Tusón, 2002, p. 43), lo que incluye conocer los componentes formales de la lengua (fonología, semántica, gramática), pero también y sobre todo, saber aplicarlos a situaciones concretas (pragmática); como apunta Canale (Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes), la competencia comunicativa incluye:

1. La competencia **lingüística**, que es la capacidad que tienen los hablantes de producir, comprender y valorar enunciados gramaticalmente correctos.
2. La competencia **sociolingüística**, que es la capacidad de producir y entender los enunciados producidos en contextos de uso específicos (por ejemplo, en función de los participantes, la situación, las intenciones comunicativas, etc.).

3. La competencia **discursiva** y textual, que se refiere a la capacidad de una persona de producir un texto (ya sea escrito u oral) conforme a las reglas de la lengua, y
4. La competencia **estratégica**, que es la capacidad de lograr la comunicación haciendo uso de los recursos de la lengua y de otros recursos que sirvan para llenar las lagunas o fallos que la propia lengua tenga.

Por ejemplo, en el caso de la enseñanza de lenguas para fines académicos lo que se busca es que los alumnos adquieran la competencia comunicativa que se requiere en el ámbito académico, a saber:

[...] 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.

Rodríguez Piñero y García, 2006, p. 921.

Por su parte, la enseñanza de lenguas para fines profesionales tiene como principal objetivo el de *“proporcionar la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en diferentes contextos profesionales”* (Rodríguez-Piñero, 2013, p. 43). Este objetivo se presenta como general y amplio, pero abre la puerta para definir objetivos tan específicos como se requiera según el contexto profesional y el nivel de especialización, así como las necesidades de comunicación específicas de los aprendientes. Por “contexto” vamos a entender todo lo que rodea a la situación comunicativa en la que el aprendiente se desenvolverá en el ámbito profesional (o, en su caso, académico).

Es decir, nos encontramos frente a una enseñanza también especializada que atiende a necesidades específicas de adquisición de ciertas habilidades y destrezas que se aplicarán en un contexto real en particular. Esta enseñanza especializada está *“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” (Rodríguez Piñero y García, 2006, p. 924).

Además, como apunta Dulce María Gilbón⁴⁰ (Contijoch, 2014, p.132):

Los estudiantes universitarios necesitan llegar a una comprensión detallada de los textos en lengua extranjera que consultan durante sus estudios, mayoritariamente en inglés, dado que los autores (alemanes, franceses, rusos y estadounidenses) a su vez consultan y llegan a incluir hasta 64.1 % de referencias bibliográficas en inglés [...] y en el campo de las **Ciencias Sociales y Humanidades** la situación es más notoria aún, pues [...] el 82.5 % de las publicaciones en el área en 1995 se redactaron en inglés.

(énfasis añadido)

Así, los cursos de enseñanza de lenguas para fines específicos deben diseñarse a partir de un análisis del contexto en el que se va a dar la situación comunicativa. ¿Cómo analizar este contexto? Primero, es necesario partir del análisis de necesidades de los aprendientes, elemento que la mayor parte de la bibliografía y la mesografía que trata el tema de la enseñanza de lenguas con fines específicos apunta como elemento de partida y base del proceso de enseñanza-aprendizaje de las LFE (y, por ende, del diseño de cursos). Después, y a partir de las necesidades reales de comunicación, se determina y analiza el contexto específico en el que se usa la lengua. Analicemos el primer concepto:

Análisis de necesidades

El término “análisis de necesidades” lo acuñó Richard West⁴¹ en la India en la década de 1920 (West, 1997, p. 68), al tratar de establecer por qué los aprendientes debían aprender inglés y cómo debían aprenderlo. El objetivo era analizar las necesidades comunicativas de los aprendientes en su ambiente de trabajo, análisis de necesidades de la situación meta (*target-situation needs*).

⁴⁰ CONTIJOCH ESCONTRIA, María del Carmen (coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*, UNAM, México, 2014.

⁴¹ WEST, Richard, “Needs Analysis: State of the Art”, en R. Howard & G. Brown (editors), *Teacher Education for LSP*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997, pp. 68-79.

Este análisis de necesidades permite definir variables indispensables para el diseño curricular, como: objetivos, destrezas o habilidades lingüísticas esperadas, nivel inicial y meta, tipos de textos y materiales, tipos de actividades, métodos de evaluación, etc. Para ponerlo en términos claros, el currículo de un curso de esta naturaleza está determinado por los propios participantes y sus necesidades.

En el desarrollo de este concepto a lo largo del tiempo, se han derivado cuatro categorías que más que ser independientes, se complementan al aplicarse en el diseño curricular:

Análisis de la situación meta

Esta fue la primera aproximación a esta actividad tan útil en el diseño curricular. Se trata de aplicar métodos de observación de los hablantes y usuarios del lenguaje de especialidad en la situación comunicativa real. Los resultados muestran las metas a alcanzar por los aprendientes en el curso de lenguas para fines específicos. En este análisis, se pueden establecer prioridades en función de varias variables: lenguas, habilidades comunicativas (habla, escucha, lectura, escritura), situaciones o tareas (correo electrónico, redacción de escritos, conversación telefónica, etc.) (West, 1997, p. 71).

Análisis de las deficiencias

Este tipo de análisis nos permite evaluar la situación real de los aprendientes y determinar la brecha que existe entre esa situación real y la situación meta, los objetivos planteados por el curso. Así, el diseño curricular se enfoca en disminuir o eliminar esa brecha.

Análisis de la estrategia

Una vez que conocemos la situación meta y la diferencia que existe entre las habilidades que los aprendientes poseen y las habilidades que necesitan alcanzar, debemos definir la estrategia para reducir la brecha de la que se habla en el párrafo anterior. Esto incluye el estilo de aprendizaje, las técnicas didácticas, etc.

Análisis de medios

Por último, debemos analizar el ambiente en el que se desenvolverá el proceso de enseñanza-aprendizaje y los recursos con los que se cuenta. Aquí se hace énfasis en el perfil del docente, la cultura de la institución o lugar donde se impartirá el curso, el tiempo y el espacio de clase, los recursos didácticos, entre otros.

El análisis de necesidades se puede realizar de distintas maneras o a través de diferentes métodos. Por lo general, se recomienda que se apliquen varios para tener un panorama más puntual sobre lo que se requiere para ese curso en específico, pero, sobre todo, que se busque que ese análisis sea lo más integral posible, es decir, que presente un panorama completo; como apunta Alice Velázquez-Bellot⁴² (2004, p. 4):

[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).

Para hacer este análisis de necesidades se usan instrumentos como cuestionarios o encuestas entre un grupo que cumpla con el perfil adecuado del alumnado y del cuerpo docente, exámenes de colocación previos al curso, exámenes de autodiagnóstico, entrevistas, diario o bitácora del aprendiente, evaluación a mitad del curso y evaluación final, etc.

En este trabajo ya hablaremos con amplitud de la herramienta de cuestionario que se utilizó para hacer la evaluación cualitativa del contexto para el análisis de necesidades que se requeriría para el diseño de un curso. Aunque es la base de la investigación que esta tesis presenta, no es el único método que puede aplicarse para efectivamente dar satisfacción a los objetivos de un curso de esta naturaleza.

⁴² VELÁZQUEZ-BELLOT, Alice, “Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos”, *Red ELE, Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, núm. 2, University of Applied Sciences, Darmstadt, Alemania, 2004.

A partir del análisis de necesidades se procede al diseño del curso. Este proceso implica la definición de objetivos generales y particulares, la selección de métodos de evaluación y de materiales didácticos. Vamos a hablar de estos elementos para después entrar al modelo de diseño curricular que hemos elegido como el idóneo para esta propuesta, el modelo de diseño curricular inverso.

Objetivos

Una vez que se tienen claras las necesidades específicas, se deben definir los demás elementos, entre ellos, los objetivos. Por objetivos se entiende:

Goals are a way of putting into words the main purposes and intended outcomes of your course. If we use the analogy of a journey, the destination is the goal; the journey is the course. The **objectives** are the different points you pass through on the journey to the destination. In most cases, the destination is composed of multiple goals which the course helps to weave together. Sometimes, teacher and students reach unexpected places.

[Los fines son una manera de poner en palabras los principales propósitos y los resultados esperados del curso. Si utilizáramos la analogía de un viaje, diríamos que el destino es el fin; el viaje es el curso. Los objetivos son los distintos puntos por los que pasamos a lo largo del viaje hacia el destino. En la mayoría de los casos, el destino está compuesto de varios fines que el curso ayuda a entretener. Algunas veces, el docente y los estudiantes llegan a lugares inesperados.]

Graves, 2000, p. 75. (énfasis añadido) (traducción propia)

Para Graves, los objetivos son los enunciados que expresan cómo se alcanzarán esos fines. A través de los objetivos se desmenuzan los fines en unidades de enseñanza y aprendizaje. Es decir, existe una relación causal entre el fin y los objetivos: si se alcanzan los objetivos, entonces se logrará el fin. Los objetivos tienen el propósito de unir las necesidades que ya se identificaron para el diseño del curso con los fines que se pretende alcanzar. De esta forma, al formular los objetivos (los enunciados) se tienen siempre en mente las necesidades específicas que se pretende satisfacer y los fines, es decir, la meta última.

Esa meta última se relaciona con el enfoque por competencias, es decir, lo que el alumno será capaz de hacer al finalizar el programa, que se expresa en objetivos específicos, del tipo: “el alumno será capaz de identificar partes de un contrato anglosajón y el vocabulario propio de este tipo de textos”.

La formulación de los fines y los objetivos ayuda a formar una visión clara de lo que se va a enseñar y aprender. Nos dice *qué enseñar*, y de ahí partimos a definir los demás elementos.

Existen distintas metodologías para la elaboración de objetivos, siendo la más conocida el uso de taxonomías (Bloom, Fink), que tienen por propósito definir lo que los aprendientes serán capaces de hacer al finalizar el curso, en nuestro caso, con base en una destreza comunicativa en particular (expresión oral o escrita, comprensión oral o escrita) y en un lenguaje especializado, todo a partir de las necesidades detectadas. Más adelante hablaremos de la propuesta que el modelo de diseño curricular inverso establece para la formulación de fines y objetivos generales.

El Diccionario de términos clave de ELE del CVC nos dice que la didáctica ha profundizado en los distintos aspectos de los objetivos, categorizándolos en: **fines generales** (*las razones últimas que subyacen a la propuesta de un currículo*), **objetivos generales o terminales** (enunciaciones de orden práctico que sirven para ir midiendo el éxito del currículo y que son perfectamente comprobables y cuantificables) y **objetivos específicos** (*descripción parcelada y detallada de los objetivos terminales*).

La definición de objetivos en el diseño curricular de un curso de lengua con fines específicos, desde la década de 1990, se ha orientado más hacia lo que se conoce como *learner-centered approach* (enfoque centrado en el estudiante), una metodología que parte de las necesidades específicas de los aprendientes y de los fines que estos mismos persiguen o buscan en un curso de esta naturaleza. Esta metodología parte de un marco de referencia, como lo muestra la siguiente tabla:

Población de aprendientes	Objetivos del aprendiente	Modelos de enseñanza	Teorías y métodos de enseñanza	Arquitectura del currículo	Configuración del currículo	Servicios para el aprendiente
		-	-			

		aprendizaje	aprendizaje			
¿A favor de quién se hace el curso? ¿A quiénes se puede ofrecer el curso?	¿Qué objetivos tienen los aprendientes en el segmento de población detectado?	¿Qué modelos están disponibles?	¿Qué teorías y métodos son los adecuados?	¿Qué necesita proporcionar el currículo en general para satisfacer las necesidades de los aprendientes?	¿Cómo se debe configurar un currículo específico para esta población de aprendientes y los objetivos que se buscan?	¿Qué servicios de enseñanza-aprendizaje se requieren para asegurar que se alcancen los objetivos planteados?

* Adaptado de: Dolence, 2003, p. 3.

De acuerdo con lo dispuesto en el Diccionario de términos clave de ELE del CVC, los modelos anteriores al modelo centrado en el estudiante abordaban las fases de elaboración del currículo de manera lineal, una fase debe terminarse para proceder a definir la siguiente, y en cada fase los roles de los participantes estaban bien delimitados, donde casi todo el proceso lo realizaba el docente (o diseñador) con poca incidencia de los alumnos y sus necesidades reales. En el currículo centrado en el alumno se da mayor importancia a la “negociación de objetivos”, es decir, se van evaluando los objetivos inicialmente planteados para ir ajustándolos, desde un nivel general (la población de aprendientes con el perfil del curso), hasta lo más particular (un alumno en específico) con base en las necesidades que los mismos aprendientes van encontrando en el transcurso del curso. Como apunta David Nunan:⁴³ *“the key difference between learner-centered and traditional curriculum development is that, in the former, the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught”*. (la diferencia clave entre el currículo centrado en el alumno y el tradicional es que, en el primero, el

⁴³ NUNAN, David, *The Learner-Centred Curriculum: Principles and Procedures*, National Curriculum Resource Centre, Renaissance Centre, Adelaide, Australia, 1986.

currículo es un esfuerzo de colaboración entre los docentes y los alumnos, ya que los alumnos están involucrados de cerca en el proceso de toma de decisiones en cuanto al contenido del currículo y la manera de enseñarlo) (traducción propia) (Nunan, 1986, p. 30).

En apartados siguientes presentaremos la propuesta de definición de objetivos del modelo de diseño curricular inverso con el detalle de su metodología. Propuesta que aplicaremos en este trabajo para el caso del curso que nos ocupa.

Selección y diseño de materiales (tareas pedagógicas)

Este tema ha sido considerado crucial en el diseño de cursos de lenguas para fines específicos. Los materiales y recursos usados en el curso representan el punto de encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje, el punto donde las necesidades específicas, los objetivos y el currículo (o *syllabus*) se hacen tangibles tanto para los aprendientes como para los docentes (Elzbieta Lesiak-Bielawska, 2015, p. 5).

Según Dudley-Evans y St. John (1998, p. 170) existen cuatro razones por las que se deben usar materiales en los cursos de inglés para fines específicos (y, en su caso, para lenguas para fines específicos en general): a) como una fuente de la lengua (a aprender), b) como apoyo a la enseñanza, c) para fines de motivación y estimulación, d) como referencias.

El enfoque por tareas se hace más presente en esta etapa del diseño curricular, pues guía todas las decisiones en torno a la selección (o elaboración, en su caso) de materiales. Aquí se hace importante expresar lo que se entiende por “tarea”. Muchas son las definiciones que a lo largo del desarrollo de este enfoque se han dado, algunas centradas en la definición de tarea *per se* y otras en su aplicación a la enseñanza de lenguas. Para Van den Branden (2006, p. 14) “*tasks are activities (‘things people do’) that [...] are goal-directed*” (las tareas son actividades —cosas que realiza la gente— que están orientadas a un objetivo”. Ellis (2013, p. 2) indica “*tasks are workplans that provide learners with the materials they need to achieve an outcome specified in communicative rather than linguistic terms*” [las tareas son

planes de trabajo que proporcionan a los alumnos los materiales que necesitan para lograr un resultado especificado en términos comunicativos y no lingüísticos] (traducción propia).

Estas tareas pueden, en apariencia, versar sobre actividades no relacionadas con la lengua. Pero es verdad que, para seguir, por ejemplo, las instrucciones para rellenar un formulario, necesitamos de la lengua. Por eso enfatiza Van den Branden (2006, p. 14): “[...] *even though the goal that the learner aims to achieve need not be linguistic (e.g. painting a fence), the task necessitates language use for its performance*” [aunque el objetivo que persiga el aprendiente no necesita ser lingüístico (por ejemplo, pintar una cerca), la tarea requiere del uso de la lengua para llevarse a cabo] (traducción propia).

Los estudios sobre el tema de la selección y diseño de materiales y tareas para la enseñanza de lenguas para fines específicos apuntan a la importancia de vincular los materiales con las necesidades específicas de los estudiantes y elegir tareas que sean situacionalmente auténticas. Ken Hyland⁴⁴ (2003, p. 94), por ejemplo, explica cuatro funciones principales de los materiales: 1) el que sirvan de andamiaje para que los aprendientes vayan construyendo su conocimiento y entiendan los contextos en los que se desenvuelve el lenguaje que están aprendiendo, 2) la función de modelo del uso correcto del lenguaje de especialidad en situaciones concretas, 3) como referencia, 4) como estímulo para que los aprendientes sometan a discusión ciertos temas y para que los materiales sirvan de apoyo a ciertas tareas o proyectos.

Se habla de distintas características que se deben buscar al seleccionar y diseñar los materiales y recursos para uso en cursos de lenguas para fines específicos: autenticidad, especificidad, explotabilidad (*exploitability*), que pueda leerse (*readability*), idoneidad (*suitability*), interés, apariencia, entre otras (Alma Ortiz, en

⁴⁴ HYLAND, Ken, *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*, Londres, Routledge, Reino Unido, 2006.

Contijoch 2014, p. 60). Abordaremos primero una de las características marcadas como la más importante, la de **autenticidad**, esto es, utilizar materiales auténticos, reales, que sean adecuados a la situación comunicativa que se está enseñando. En el enfoque por tareas se privilegian actividades que los aprendientes necesitan en la vida real (Contijoch, 2014, p. 85), como por ejemplo, en el caso de la enseñanza del inglés jurídico, si se está estudiando la situación comunicativa derivada de la negociación de un contrato, que se utilicen no solo contratos reales, sino también todos los documentos por medio de los cuales se lleva a cabo esa comunicación entre los participantes (correos electrónicos, mensajes de texto, cotizaciones, opiniones, etc.). En una tarea de esa naturaleza, el docente puede medir con precisión la adquisición de la competencia comunicativa en este ámbito: si el alumno es capaz de seguir las reglas de uso de la lengua (tanto gramaticales como pragmáticas) en el contexto en el que se da la comunicación. Para mayor especificidad, se puede evaluar si:

- el alumno es capaz de comprender un correo electrónico en inglés donde se solicita una opinión sobre un contrato estadounidense (incluidos, por ejemplo, el asunto, el remitente, el saludo, el contenido, la despedida, etc.)
- el alumno es capaz de identificar la macroestructura de un contrato en inglés como señal del género textual y anticipar el contenido (con base en sus conocimientos previos de los contratos en español)
- el alumno es capaz de identificar vocabulario propio de los contratos

Cuando apuntamos a que se deben usar materiales auténticos, no nos referimos a materiales didácticos elaborados por el docente específicamente para el curso, sino a materiales elaborados por los especialistas usuarios de la lengua de especialidad. Un criterio para evaluar si los textos son textos auténticos es que hayan sido diseñados para nativo hablantes (Ortiz, en Contijoch 2014, p. 62), aunque no todos los autores concuerdan con ese requisito. El docente (o la persona encargada del diseño del curso) deberá hacer la selección y, en su caso, adaptación de los materiales, según las necesidades y el nivel del grupo.

Otra característica importante es la de **especificidad**. Los materiales deberán estar relacionados con la realidad comunicativa concreta en la que los aprendientes, de acuerdo con las necesidades detectadas, se van a desenvolver en el ámbito profesional. En este sentido, apunta Lesiak-Bielawska (2019, p. 8) la selección de materiales está íntimamente ligada al análisis de necesidades en los siguientes puntos (entre otros): tipo de institución donde se desarrollará el curso, contexto (para qué fin específico se enseña la lengua), el uso de tecnologías de la información, el nivel de dominio de la lengua del grupo de aprendientes en particular, etc.

Estas dos características de los materiales que deberán seleccionarse y diseñarse en un curso de esta naturaleza se repiten en la elaboración de los métodos de evaluación, como veremos en el siguiente apartado.

Otras dos características que varios autores marcan como relevantes son: **exploitability** (explotabilidad o que se puede explotar) y **readability** (inteligibilidad o que se puede leer por un grupo determinado). El primero, explotabilidad, se refiere a qué tanto puede usarse ese texto para crear actividades pedagógicas, a la manera en que ese texto puede desarrollar la competencia de los aprendientes y el segundo, inteligibilidad, a la complejidad léxica y gramatical del texto, es decir, significa decidir la dificultad de los textos que van a usarse con base en el nivel de lengua del aprendiente (Lindy Woodrow,⁴⁵ 2017).

Evaluación

La evaluación de la que trataremos en este apartado consiste en “*el proceso por el que se juzgan los indicadores en relación con los objetivos educativos previstos*” (Anabel Galán Mañas, 2009, p. 217). Existe también la aplicación de este término para estimar el éxito del curso en general, es decir, un ejercicio en el que se miden ciertos parámetros para evaluar el curso para efectos de determinar si se

⁴⁵ WOODROW, Lindy, *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*, Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, 2018.

cumplieron los fines y objetivos y tomar decisiones en cuanto a los ajustes que se estime necesarios. En esta propuesta nos centraremos en la evaluación que nos permite responder a la pregunta: ¿qué son capaces de hacer los alumnos? (competencia comunicativa).

La información que se va recopilando para contestar esa pregunta puede provenir de distintas fuentes: pruebas diseñadas para ese propósito, trato directo con los alumnos, seguimiento del trabajo en clase, entre otras. Existe una clasificación que divide la evaluación en dos tipos, formativa y sumativa; ambas miden el progreso de los alumnos respecto de los objetivos. La primera se lleva a cabo en el transcurso del curso y provee información sobre los logros de los alumnos a ese punto, sobre lo que necesitan todavía aprender y sobre los ajustes, en su caso, que deben hacerse al programa para alcanzar los objetivos originalmente planteados (o, si fuera el caso, replantar los objetivos). Por su parte, la evaluación sumativa se lleva a cabo al final del curso y provee información sobre los resultados alcanzados por el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de parámetros de medición fiables (Ver Rosales, 2014, p. 4).

También está la evaluación diagnóstica y la auto y coevaluación. La primera, en un curso de enseñanza de LEsp, es importante para conocer las necesidades reales del alumnado y hacer ajustes al programa, como se verá más adelante.

Nos dice Galán Mañas (2009, p. 217) que antes de evaluar es importante tener claro qué se va a evaluar y la manera en que se realizará la evaluación. Para este propósito, propone un plan de evaluación que incluye las fases siguientes:

1. Determinar cuáles son las competencias y los objetivos de aprendizaje que hay que alcanzar. (Por ejemplo, ser capaz de leer un correo electrónico en inglés y proponer respuestas).
2. Identificar qué se va a evaluar. (Por ejemplo, porcentaje de vocabulario técnico-legal inglés identificado en un texto real).

3. Decidir cuándo se va a evaluar. Evaluar con cierta frecuencia permite redefinir el rumbo en caso de que sea necesario. (Por ejemplo, en forma semanal o quincenal).
4. Diseñar las tareas de evaluación que permitirán recoger la información que necesitamos para contrastar contra los objetivos y fines planteados. Estas actividades, propone la autora, deberían ser variadas para ajustarse a los diferentes estilos que puedan preferir los alumnos. (Por ejemplo, por equipos rellenar un formulario de solicitud de *Response—Marriage/Domestic Partnership* (Disolución del vínculo matrimonial/régimen matrimonial) de Canadá).
5. Definir los criterios de evaluación con el objetivo de minimizar el riesgo de subjetividad y crear unas matrices de corrección. (Por ejemplo, rúbricas de evaluación con base en el desempeño).

En el caso de la enseñanza de lenguas con fines específicos, se debe hacer notar que varios autores (Douglas, 2000; Hamp-Lyons, 2001; Nitu, 2017) enfatizan la importancia de diseñar materiales de evaluación propios para este tipo de cursos. Estos materiales son distintos a los utilizados en la evaluación de cursos de lenguas en general; para empezar, se está evaluando una lengua con fines específicos (la adquisición de una o varias destrezas lingüísticas relacionadas con un lenguaje de especialidad). Dan Douglas⁴⁶ (2000, p. 2) sugiere enfocarse en dos aspectos de la evaluación de las lenguas con fines específicos: la autenticidad de la tarea y la interacción entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del contenido relacionado con el fin específico de la lengua.

Autenticidad de la tarea incluida en la evaluación tiene que ver con que esa tarea debe contener características importantes de las tareas reales que se utilizan normalmente en la situación comunicativa de la lengua que se está evaluando.

⁴⁶ DOUGLAS, Dan, *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge, Reino Unido, 2000.

Es indispensable tomar en cuenta tres características clave de las pruebas de evaluación: especificidad, autenticidad y la interacción entre el conocimiento de la lengua y el conocimiento de la especialidad. La primera característica, especificidad, se relaciona con la temática del contenido del curso mismo, la especificidad del lenguaje (y de la destreza) que es objeto del currículo, así como con el contexto específico de las situaciones comunicativas donde serán aplicables las habilidades aprendidas. Una de las prioridades para la elaboración de pruebas de evaluación de los cursos de lenguas para fines específicos es que se les presenten a los estudiantes tareas propias y reales del contexto donde se desenvuelven esos lenguajes para que sean capaces de activar las destrezas que se están evaluando (Scott E. Grapin,⁴⁷ 2017). Existe una gran diversidad de recursos en Internet que permiten simular una tarea real, incluso interactiva con nativo hablantes.

La segunda, autenticidad, se relaciona con replicar, tanto como sea posible, el ambiente de situaciones de la vida real en donde se va a demostrar el dominio del lenguaje que se está evaluando, dependiendo de la destreza, es decir, leer, escribir, hablar o escuchar en contextos reales.

Por su parte, la relación o interacción entre el conocimiento de la lengua y el conocimiento de la especialidad implica que se diseñen las pruebas específicas para el uso en particular del lenguaje de especialidad. Se están midiendo los conocimientos y habilidades subyacentes al desempeño comunicativo en un contexto específico.

Cabe mencionar, como salvedad, que en el caso del contexto en el que se desenvuelven los cursos de lenguas para fines específicos, es importante tener en cuenta que la aplicación de uno u otro enfoque pedagógico, la elaboración de los objetivos, la selección de materiales y el diseño de las evaluaciones, también se ven influenciados o afectados por el hecho de que los estudiantes cuentan ya con

⁴⁷ GRAPIN, Scott, "Language for specific purposes testing: A historical review", *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, Vol. 17, No. 2, EUA, 2017, pp. 1-8.

conocimientos especializados y con procesos de aprendizaje previos adquiridos de las disciplinas de las que provienen (en este caso, del Derecho) y que traen al ambiente del curso. Estos marcos de referencia previos de los propios aprendientes marcarán en muchos casos el enfoque que *pueda* (y no *deba*) aplicarse. Es productivo entonces seguir tomando en cuenta las necesidades específicas del grupo de aprendientes en particular que tomará el curso. El docente deberá buscar aprovechar y construir sobre estos marcos no solo a nivel de contenido del curso, sino también a nivel de los procesos de aprendizaje.

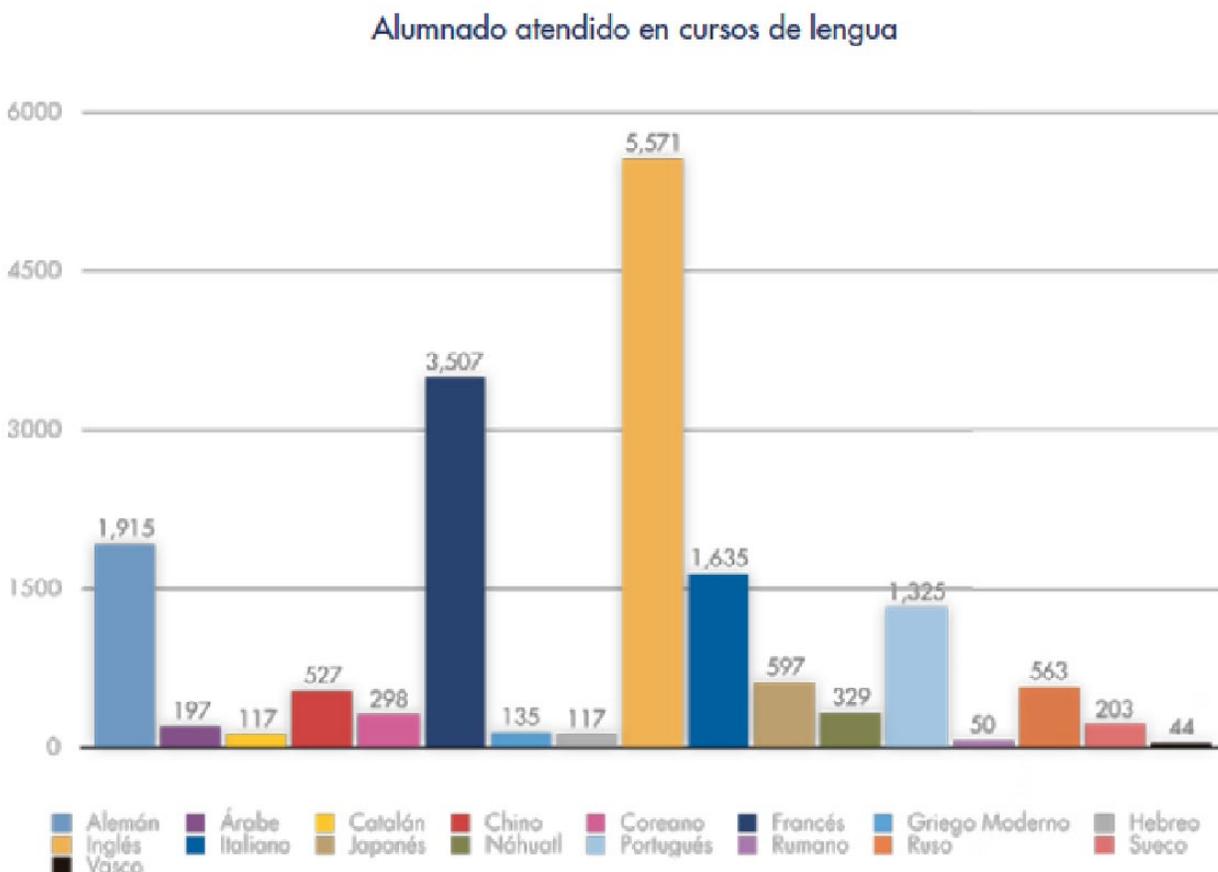
1.4. La enseñanza del inglés para fines específicos en la ENALLT de la UNAM

La presente investigación busca determinar si existe una necesidad dentro de los planes de estudios de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM de integrar cursos de inglés jurídico (curso de lengua para fines específicos). Como se verá más adelante, esta necesidad se buscó determinar a través del uso de instrumentos de análisis cualitativo (cuestionarios y entrevista) aplicados a los actores directamente involucrados. No obstante, hemos decidido incluir este apartado sobre la enseñanza del inglés en la UNAM (a través de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, ENALLT) para dar más contexto sobre la demanda de estos cursos y la oferta académica existente.

De acuerdo con el Informe de Actividades 2017-2018 de la ENALLT (antes CELE) de la UNAM:

Durante los semestres 2018-1 y 2018-2, la Escuela ofreció cursos en 17 lenguas extranjeras y 1 nacional. En total se abrieron 677 cursos en la modalidad presencial y 30 en la modalidad en línea. En ambas modalidades, la ENALLT atendió a un total de 17,130 alumnos distribuidos de la siguiente manera: en alemán, 1,915; en árabe, 197; en catalán, 117; en chino, 527; en coreano, 298; en francés, 3,507; en griego moderno, 135; en hebreo, 117; **en inglés, 5,571**; en italiano, 1,635; en japonés, 597; en náhuatl, 329; en portugués, 1,325; en rumano, 50; en ruso, 563; en sueco, 203 y en vasco, 44.

Según este mismo informe, el alumnado que asistió a cursos de lenguas se distribuyó como se muestra en la siguiente tabla:



Extraído de ENALLT, Informe de actividades 2017-2018. Recuperado de: http://enallt.unam.mx/documentos/informes/InformeAnual_2017_2018.pdf

Esta misma Escuela aplica exámenes de comprensión de lectura en inglés para los alumnos interesados en ingresar a los posgrados y especialidades de distintas facultades de la UNAM. En el último informe de actividades de la ENALLT, se reporta que un total de 6,973 alumnos presentaron exámenes de comprensión de lectura en inglés⁴⁸.

Para dar una opción a aquellos estudiantes que quieren ingresar al Posgrado de Derecho y que no cuenten con los conocimientos y las destrezas necesarios para aprobar dicho examen, se ofrece un curso en línea de comprensión de lectura de

⁴⁸ <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/ENALLT-2017-2021.pdf>

textos jurídicos en inglés (<https://ced.enallt.unam.mx/clinglesderecho/>). Como lo establecen la Introducción y el Perfil de egreso de dicho curso:

En este curso se practicará la comprensión de lectura de textos jurídicos para dotarte de herramientas que te faciliten la acreditación de exámenes y la posibilidad de obtener información de artículos escritos en inglés.

[...] Los participantes que terminen el curso habrán practicado la comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés por medio del uso de diversos estilos y estrategias de lectura. Esa práctica les ayudará a tener mayor probabilidad de aprobar el examen de requisito con mayor facilidad.

Página web del curso

Según el informe arriba citado, a este curso se inscribieron 186 alumnos en los semestres 2018-1 y 2018-2. No se tienen datos sobre el número de alumnos que cursaron este programa del 2018 al 2021.

Este curso de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés ofrece a los estudiantes una opción en línea para practicar ciertas estrategias de lectura que les pueden ser útiles para desarrollar, de una manera general y somera, la destreza comunicativa, y en particular, para aprobar el examen de requisito. Como ya se verá más adelante, difiere de la propuesta aquí presentada en varios aspectos, el más visible, que los objetivos no son los mismos. Hablaremos de los objetivos generales y específicos del curso que aquí se propone en el capítulo correspondiente a la aplicación del modelo de diseño curricular al caso concreto. Sólo cabe mencionar en este apartado que la misma existencia y el nivel de demanda del curso que la ENALLT ofrece en línea evidencian la necesidad de la comunidad de estudiantes de desarrollar la destreza de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés con el fin de profundizar en su profesionalización.

Además del curso de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés, y de conformidad con el informe multicitado publicado por la ENALLT, no se ofrecen otros cursos en línea (ni semipresenciales) de inglés para fines específicos.

1.4.1.1. Didáctica por destrezas: comprensión de lectura

Todas estas etapas y características de la didáctica de las lenguas para fines específicos también deben centrarse en la destreza lingüística que se desee abordar o privilegiar en el curso que se esté diseñando. Por *destrezas lingüísticas* vamos a entender “[...] *las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora*” (Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes). El que se elija una (o dos) como la principal (o principales) no significa que se tratará de manera independiente, pues el utilizar una destreza comunicativa por lo general implica utilizar alguna otra. No obstante, sí existen diferencias en el abordaje de los temas o en el diseño de las actividades dependiendo de la destreza que se privilegie; por ejemplo, para la enseñanza de la terminología en un curso de comprensión de lectura de inglés para fines específicos se pueden utilizar técnicas de deducción del significado con base en el contexto y en la estructura morfológica, mientras que para la producción escrita el abordaje incluirá ejercicios de memorización (Dudley-Evans y St. John, 1998, p. 83). En el caso de este trabajo, nos hemos centrado en la destreza de comprensión de lectura o comprensión lectora de textos jurídicos en inglés, con un enfoque por géneros textuales, del cual hablaremos más adelante.

Se dice que la comprensión de lectura es la más importante de las cuatro habilidades cuando se habla del aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso, para fines específicos) y es una actividad que involucra un proceso y el resultado del mismo, que es la reconstrucción del contenido, es decir, comprender lo que se lee (María Antonia Marrón, en Contijoch 2014, p. 15) o, en palabras de Laura

Miñones⁴⁹ (2011, p. 5) “(L)a comprensión lectora es un saber que implica dominar, conocer y reconocer los componentes lingüístico, psicológico y sociocultural del objeto ‘texto’”.

En los estudios que se han realizado sobre este proceso y su enseñanza, se hace énfasis en las distintas estrategias que pueden aprenderse con el fin de desarrollar la destreza y lograr alcanzar autonomía como lector. Por estrategias entendemos los “*procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos*” (Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas,⁵⁰ 2002, p. 141). No todas las estrategias serán aplicables a todos los casos (cursos, aprendientes, contextos), y el docente deberá considerar cuáles son las indicadas para utilizarse según el proceso de enseñanza y las necesidades específicas.

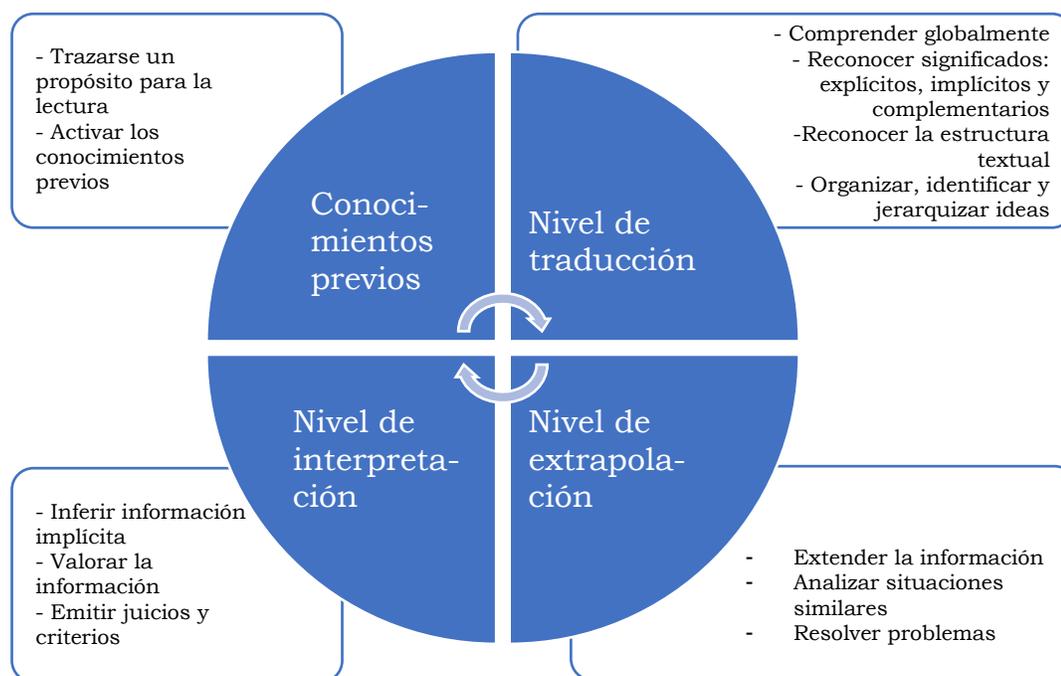
En este sentido, y aplicando estas ideas al caso de la enseñanza de destrezas comunicativas en una lengua extranjera, Eugenio Hidalgo y Mirtha Manzano⁵¹ (2014) evaluaron el uso de estrategias en un curso de comprensión en una lengua extranjera.

Las dimensiones en las que se insertan las estrategias se dividen y describen como sigue:

⁴⁹ MIÑONES, Laura, “Lectocomprensión de textos académicos en lengua extranjera y lectura en lengua materna: una mirada innovadora para la descripción del iletrismo académico”, *Nueva revista de lenguas extranjeras*, Núm 14, Argentina, 2011, 155-168.

⁵⁰ DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, 2ª Edición, McGraw-Hill, México, 2002.

⁵¹ HIDALGO DÍEZ, Eugenio y MANZANO DÍAZ, Mirtha, “El proceso de comprensión en una lengua extranjera: Una propuesta para evaluar estrategias de lectura”, en *Educación XX1*, 17 (1), España, 2014, 289-326.



* Adaptado de Hidalgo Díez y Manzano Díaz (2014, p. 314).

El primer rubro enmarca la importancia que tienen los conocimientos previos del lector y que este aporta al texto que está leyendo. Según apunta Marrón (en Contijoch, 2014, p.17), existen dos modelos del proceso de lectura: los modelos ascendentes (*bottom-up*) en los que el proceso va del texto al lector y los modelos descendentes (*top-down*) que ponen el foco en el lector y en las aportaciones que hace este al significado que le atribuye al texto. Estos últimos, los modelos descendentes, se fundamentan en la teoría de los esquemas, de acuerdo con la cual existen redes de información (marcos de referencia) almacenadas en el cerebro que filtran (interpretan) la información nueva. Así, los estudiantes activan estos marcos de referencia (la información ya conocida, almacenada) relevantes en cada texto para comprender y procesar lo que leen. Conforme a estos modelos descendentes, el lector va haciendo predicciones con base en ciertas características del texto, entre otras, la macroestructura y el género textual, así como la información lingüística con la que cuenta el lector, características que resaltamos para los fines de este trabajo, ya que la propuesta se centrará tanto en aprovechar los conocimientos

previos de los alumnos (conocimientos del Derecho como disciplina y su lenguaje en español) como en la identificación de rasgos macrotextuales y de otro tipo en textos reales. Mientras más elementos tenga el lector para hacer estas “predicciones” o aplicar sus conocimientos previos, mayor será su capacidad de inferir el significado del texto y de alcanzar un nivel superior de comprensión e interpretación del mismo, así como de adquirir confianza en sus destrezas. Cita Marrón (en Contijoch 2014, p. 25) que existen estudios sobre la organización del texto según el tipo de que se trate: los textos expositivos, por ejemplo, pueden venir organizados como listados, descripciones, causa-efecto, etc. Si el lector conoce estas características, sus inferencias serán más profundas y extensas y su comprensión del texto mayor.

Por ejemplo, en el caso de la didáctica del inglés jurídico, analizar la macroestructura de un contrato estadounidense y hacer un análisis contrastivo con la propia de un contrato mexicano le permitiría al aprendiente activar sus conocimientos previos (esquemas), hacer las conexiones necesarias y deducir el contenido e inferir el significado de las instancias lingüísticas en el texto en inglés, incluso de los términos que le sean desconocidos, lo cual también aportaría al aprendizaje de vocabulario nuevo. Así, uno de los objetivos del curso, reflejado en el plan de estudios, sería “a través del análisis, el alumno será capaz de identificar las características textuales de un contrato estadounidense y contrastarlo con un contrato mexicano”.

La teoría de los esquemas ha sido aplicada con éxito a la enseñanza de la comprensión de lectura en otra lengua. Las lenguas, como ya sabemos, reflejan una cosmovisión, una cultura en sí mismas y, por lo tanto, el aprendizaje de otra lengua implica el aprendizaje de elementos culturales distintos a los propios. Así, la enseñanza de la comprensión de lectura en el contexto de lenguas para fines específicos puede basarse en los estudios sobre esta teoría de los esquemas para diseñar cursos que aprovechen los marcos de referencia existentes de los aprendientes (tanto lingüísticos, a su nivel de la L2, como temáticos, de la

especialidad) para adquirir nuevos esquemas a través de actividades que ayuden a comparar unos y otros.

Estos esquemas se aprovecharán en las actividades que se diseñen según las distintas etapas en una clase de comprensión de lectura: prelectura, lectura y postlectura. Algunos autores citan actividades en una fase de prelectura como, por ejemplo, lluvia de ideas, mapas semánticos, desarrollo de vocabulario, discusiones, identificación de la estructura del texto, etc. (Ortiz, en Contijoch 2014, p. 79), que hacen uso también de otras destrezas comunicativas, como pueden ser la producción escrita o la producción oral.

En el caso de la enseñanza de lenguas para fines específicos, ya apuntamos que existe una importante interacción entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento de la especialidad y que ambos son relevantes, por un lado, para el diseño del curso y, por el otro, para el éxito del mismo.

En la adquisición de cualquier competencia o destreza, se despliega una serie de actividades y procesos mentales en las que intervienen las esferas motivacional-afectiva y cognitivo-instrumental, según Hidalgo y Manzano (2014, p. 311). En este sentido, apuntan estos autores, *“las estrategias forman parte de la actividad cognoscitiva como método [...] y son las operaciones que se realizan para lograr la acción o tarea a realizar durante la actividad”* (ibidem). Dentro de las estrategias de lectocomprensión que los lectores despliegan se encuentran las siguientes: a) manejo del conocimiento de la sintaxis y estructura; b) empleo de claves contextuales; c) localización de palabras clave; d) identificación de ideas principales; e) paráfrasis de información; f) integración de información; g) elaboración de imágenes mentales de lo que se lee; h) creación de predicciones; i) confirmación de la información leída (Raquel García Jurado,⁵² 2009).

⁵² GARCÍA JURADO VELARDE, Raquel G., “Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés”, *Perfiles educativos*, vol. 31, no.123, México, enero 2009.

No podemos dejar de mencionar que el desarrollo de la destreza de comprensión de lectura presenta ciertas dificultades cuando se trata de una lengua que no es la materna. Como apunta Laura Miñones “*las estrategias lectoras ya adquiridas en lengua materna por los lectores expertos no son forzosamente de transferencia directa ni de naturaleza homóloga a la actividad de lectocomprensión de textos académicos en lengua extranjera*” (Miñones, 2011, pp. 4-5). Y esta misma autora afirma que la mayor parte de los problemas relacionados con la comprensión lectora en lengua extranjera se derivan no del desconocimiento del código morfosintáctico de la lengua extranjera (como se ha pensado), sino de la falta de estrategias de lectura en la propia lengua materna (Miñones, 2011, p. 7). Así, se polemiza todavía más el papel que juega el conocimiento lingüístico, en específico la gramática, y su enseñanza en un curso de esta naturaleza.

En este sentido, al parecer existe una falta de acuerdo entre los estudiosos del tema sobre el tratamiento de la gramática en los cursos de lectura (Gilbón, en Contijoch 2014, p. 137). Según Dulce María Gilbón:

Los estudiantes universitarios necesitan llegar a una comprensión detallada de los textos en lengua extranjera que consultan durante sus estudios, mayoritariamente en inglés, dado que los autores (alemanes, franceses, rusos y estadounidenses) a su vez consultan y llegan a incluir hasta 64.1 % de referencias bibliográficas en inglés y en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades la situación es más notoria aún, pues [...] el 82.5 % de las publicaciones en el área en 1995 se redactaron en inglés.

Gilbón, 2007, p.134.

Ahora, el que los estudiantes cuenten con un cierto nivel umbral de conocimiento lingüístico en la lengua extranjera define el proceso de lectura que van a seguir, *bottom-up* o *top-down*, pues como cita esta misma autora, el lector no se limita a leer palabras, sino que demuestra sensibilidad a las categorías gramaticales y a las estructuras sintácticas. El estudiante que cuenta con menos conocimientos lingüísticos tiende a usar el modelo ascendente en el que se busca decodificar el sentido por unidades. En el caso de la enseñanza de lenguas para fines específicos, al hacerse énfasis en los rasgos característicos del lenguaje de especialidad en cuestión, por fuerza se toca el tema de las estructuras sintácticas preferidas en ese

lenguaje y el matiz o foco que buscan esas estructuras.⁵³ Así que el docente deberá estar consciente del nivel de conocimientos lingüísticos que tienen los alumnos para la decisión sobre qué actividades incluir y aplicar.

Como ya se mencionó, por lo que al lenguaje de especialidad concierne, el que los aprendientes, en el caso que nos ocupa, tengan los conocimientos de cómo funciona en teoría y en la práctica el lenguaje jurídico en su lengua materna (el español) debe aprovecharse y tomarse como punto de partida para el diseño tanto de los objetivos como de los materiales y actividades en un curso de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés. Así, el programa deberá integrar la enseñanza de las características y rasgos principales del lenguaje jurídico en inglés (conocimiento nuevo) a partir de los rasgos del lenguaje jurídico en español (conocimiento previo) para activar los esquemas y ligarlos con los nuevos. Como ya se ha apuntado, mientras más elementos de interpretación tenga el aprendiente sobre los rasgos y las características de la lengua para fines específicos, más fácil será su proceso de comprensión de lectura de textos en esa lengua. De hecho, el uso de los conocimientos previos es una de las estrategias de lectura más utilizadas por los docentes y más mencionadas por los teóricos (Gilbón, en Contijoch 2014, p. 111), además del *skimming* (hojear rápidamente), la identificación de información clave, la identificación de marcadores evidentes y estructura global del texto, etc.

Por último, el diseño de un curso de esta naturaleza debe tomar en cuenta los distintos niveles de comprensión de lectura que existen y desarrollar los objetivos y elegir las actividades, estrategias y materiales de conformidad con el nivel que se desea obtengan los alumnos al final del curso, siempre tomando en cuenta las necesidades específicas que se hayan analizado. A este respecto, Contijoch (2014, p. 103) propone el siguiente cuadro que describe estos niveles:

⁵³ Por ejemplo, según Risto Hiltunen (Kent State University, Estados Unidos, 1984, p. 1), varios autores marcan como característica sintáctica central en los textos jurídicos en inglés el uso de oraciones subordinadas (*embedding*).

NIVEL DE COMPRENSIÓN	PROCESOS QUE REALIZA EL LECTOR
Literal	Reconoce y recuerda significado denotativo, textual, explícito o literal.
Organizacional	Reconoce o infiere la organización del texto o la coherencia del material; desarrolla la integración entre párrafos y oraciones, sintetiza y resume; es capaz de representar la organización en un mapa semántico, una gráfica o un mapa conceptual.
Inferencial	Infiere información que no está explícitamente en el texto; infiere el significado connotativo; llega a conclusiones; predice resultados; infiere relaciones de causa y efecto; infiere anáforas.
Evaluativo	Juzga el contenido del texto; realiza evaluaciones personales sobre la relevancia, lógica, pertinencia y veracidad de la información; reconoce la intención del autor; distingue los hechos de las opiniones; cuestiona el propósito del autor; evalúa la fuente del material.
De apreciación	Identifica el tono, el tema; interpreta los elementos literarios, semánticos, retóricos y estilísticos del escritor; reacciona ante el lenguaje del escritor; discrimina entre los diversos géneros (prosa, poesía, drama, ensayo, metáfora, etc.); identifica en la narrativa elementos tales como trama, caracterización, estilo y tema.
Integrativo	Comprende con propósitos de estudio; habilidad para utilizar el diccionario; habilidad para utilizar una metodología apropiada para la lectura; habilidad para organizar la lectura; habilidad para leer mapas, tablas, gráficas, etc.

En un curso de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés para estudiantes de posgrado se buscaría que los alumnos alcancen el nivel evaluativo o el integrativo, dependiendo del tipo de texto (por ejemplo, si es un texto académico o una resolución judicial que el abogado está estudiando para fines de investigación será un nivel distinto a si está leyendo un correo electrónico o un contrato). Reiteramos que el docente deberá tener la sensibilidad de identificar las necesidades específicas del grupo de aprendientes, dentro de los parámetros que marque el programa y los lineamientos de la institución.

1.5. Diseño curricular para cursos de lenguas para fines específicos

Una vez delineados los elementos que conforman la didáctica de las lenguas para fines específicos, vamos a hablar de la metodología que se propone para el diseño de un curso de esta naturaleza.

Definir primero qué se entiende por currículo, programa, plan de estudios y *syllabus* es de suma importancia, ya que nos permitirá delimitar conceptualmente el objeto de la propuesta de este trabajo. Como apunta Martha Casarini⁵⁴ (2013, p. 7), currículo puede ser visto como una prescripción (deber ser) sobre lo que se pretende alcanzar en una escuela con el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que se denomina “currículo formal” a diferencia del real y el oculto. Este currículo formal “*es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas*” (Casarini, 2013, p. 8).

No puede entenderse el concepto de currículo sólo como un documento o serie de documentos que prescriben o indican el deber ser, es también un proyecto que manifiesta las intenciones y realidades de lo que sucede en materia pedagógica en una institución educativa. Como se apunta en el documento Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación de España (citado por Casarini, 2013, p. 12):

El currículo se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos. El currículum tiene por lo tanto dos funciones diferentes: la de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

Por su parte, plan de estudios se define de la forma siguiente:

El plan de estudios [y los programas] son documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum.

Casarini, 2013, p. 8.

⁵⁴ CASARINI, Martha, *Teoría y diseño curricular*, Ed. Trillas, México, 2013.

La planeación del proceso de enseñanza y aprendizaje se documenta a través del plan de estudios y de los programas de cursos, que son, según Casarini, microestructuras de un plan de estudios que indican:

- Objetivos generales y particulares de aprendizaje
- Organización y secuenciación de contenidos
- Actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza
- Modalidades de evaluación y distribución del tiempo

Para Glazman e Ibarrola el plan de estudios se distingue del currículum, en donde el primero es un instrumento por medio del cual se puede operar el segundo. Para estas autoras el plan de estudios se compone de una serie de programas que a su vez están delimitados por objetivos agrupados y estructurados en unidades de aprendizaje, los cuales permiten a los estudiantes identificar el dominio de un área de conocimiento determinado (citadas en UNID).

Por su parte, el *syllabus* es una especie de “contrato” que el docente celebra con los alumnos en donde se establecen los detalles de las actividades, las sesiones, las responsabilidades, la forma de evaluación, fechas de entrega, etc. que se irán desarrollando durante el semestre (o periodo acordado). Para Jay Parkes y Mary B. Harris⁵⁵ (Parkes y Harris, 2002, p. 55) es “*Like any contract, the syllabus serves to set forth what is expected during the term of the contract—typically a semester—and to guide the behaviors of both parties*” [Como todo contrato, el *syllabus* sirve para establecer lo que se espera durante la vigencia del contrato —por lo general, un semestre— y para guiar los comportamientos de ambas partes].

⁵⁵ PARKES, Jay y HARRIS, Mary B., “The Purposes of a Syllabus”, *College Teaching*, Taylor & Francis, Ltd., Vol. 50, No. 2, pp. 55-61, 2002.

La gran diferencia entre el programa y el *syllabus* es el nivel de involucramiento con el alumno. Al ser una especie de contrato, el alumno sabe con anticipación lo que se espera de él/ella, sabe qué esperar del curso y del profesor, y le permite monitorear los avances (ver Oscar Jerez Y.,⁵⁶ *et al.* 2015, p. 25).

Es decir, currículo, plan de estudios, programas de cursos y *syllabus* son todos elementos que definen la forma y el fundamento a través de los cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aun cuando existe esta delimitación conceptual, en ocasiones se utiliza el término “diseño curricular” para significar la elaboración de un programa para un curso o asignatura en particular (ver, por ejemplo, Galán Mañas, 2009, p. 34) y no todo el proceso de definición del enfoque pedagógico de una institución. Este sentido, el del desarrollo de un programa para una asignatura, es el que utilizaremos en este trabajo.

En el campo de la enseñanza de lenguas para fines específicos, no fue sino hasta principios de los años 80 que se tomó en cuenta el carácter curricular (María Elena Corujo,⁵⁷ 2015, p. 27), producto de la aparición del enfoque comunicativo. A partir de ese momento, surgieron muchos estudios en torno a la forma de diseñar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas para fines específicos (Corujo, 2015, p. 27) que, al unirse con las teorías pedagógicas, da como resultado un proceso en el que el alumno es el participante central, el protagonista, y los demás elementos colaboran y giran en torno a él. Este enfoque comunicativo, además de poner el foco en el alumno, hace énfasis en las estrategias que permitan hacer un uso adecuado de la lengua para comunicarse de manera eficaz en ciertos contextos (da prioridad a la comprensión o expresión), desarrolla la competencia comunicativa, busca desarrollar la autonomía de aprendizaje del alumno, entre otros (Corujo, 2015, p. 22).

⁵⁶ JEREZ Y., Oscar, HASBÚN H., Beatriz y RITTERSHAUSSEN K., Sylvia, *El Diseño de Syllabus en la Educación Superior: Una Propuesta Metodológica*. Ediciones Universidad de Chile, Chile, 2015.

⁵⁷ CORUJO, María Elma, *El español de los negocios: diseño curricular de un curso de marketing internacional para estudiantes turcos*, CIESE-Comillas, España, 2015.

Ya hemos hablado de los elementos que integran el diseño de un curso: análisis de necesidades, definición de objetivos y fines, elección y elaboración de actividades y materiales, y métodos de evaluación. Como ya mencionamos, por “diseño del currículum” vamos a entender el proyecto que recoge el plan de estudios (Casarini, 2016, p. 117). El diseño es el boceto o plano de aquello que servirá de guía para la implementación del plan de estudios y existen varios modelos para llevarlo a cabo. Casarini nos habla de los principales: modelo por objetivos conductuales, modelo de proceso, modelo de investigación y modelo por competencias. La tabla siguiente muestra las principales características de cada modelo:

Modelo por objetivos conductuales	Modelo de proceso	Modelo de investigación	Modelo por competencias
Un objetivo es un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera adquiera el estudiante de modo tal que al observarlo se pueda reconocer el aprendizaje buscado.	Un objetivo describe una finalidad sin especificar la conducta que se espera que el alumno exhiba al término de su aprendizaje.	El currículum está pensado más en términos hipotéticos que en producto acabado; debe permitir más exploración y comprobación que aplicación como producto terminado.	El objetivo es que el alumno sepa hacer, tenga competencia (la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado).
El papel del maestro es instrumental.	El papel del maestro es de consultor.	La participación del maestro es de investigador del proceso de enseñanza.	El papel de maestro es de facilitador.
Útil en el entrenamiento de destrezas o retención de información (datos).	Útil en la comprensión de las relaciones de contenidos en un sector del conocimiento y de los modelos de pensamiento implícitos en ese sector.	Útil para reflexionar sobre el proceso de diseño curricular mismo, como objeto de investigación.	Útil para preparar para la apropiación y aplicación del conocimiento para la resolución de problemas.

*Basado en: Casarini, 2013, pp. 121-140; Vélez y Terán, 2009; Galán Mañas, 2009, pp. 69, 178; Álvarez, 2011, p. 100.

En este trabajo nos adherimos al modelo de enseñanza de una lengua para fines específicos por competencias, ya que este modelo toma en cuenta, como el nombre

lo indica, el cúmulo de competencias que debe adquirir el estudiante, que incluyen “*los contenidos académicos como los requerimientos del mundo laboral*” (Galán Mañas, 2009, p.65). Es decir, el enfoque basado en competencias resalta la importancia de la profesionalización y de determinar las competencias que en la vida profesional serán las que prevalezcan. Así, prepara a los alumnos para insertarse con efectividad en el mercado de trabajo, se enfoca en dotarlos de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que necesitarán en ese ámbito. El diseño de un curso de esta naturaleza deberá definir las competencias que se busca que el alumno adquiera y desarrolle, basándose siempre en el conocimiento sobre las tareas que realiza un profesional del área en el mundo laboral. Para Sergio Tobón⁵⁸ (2005, p. 49), al analizar varias definiciones del concepto de competencia, se le puede definir como:

[...]procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.

Existen varias clasificaciones de las competencias (ver Tobón, 2005, p. 66), entre las que destaca la que las divide en competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas. Las primeras son las fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Las segundas, las genéricas, son las competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones (por ejemplo, la profesión de abogacía comparte ciertas competencias con la profesión de administración de empresas, de contaduría y otras). Las terceras, las competencias

⁵⁸ TOBÓN TOBÓN, Sergio, *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, curricular y didáctica*, 2ª ed., Ecoe Ediciones, Bogotá, Colombia, 2005.

específicas, son propias de una profesión u ocupación en particular, con un alto grado de especialización.

Para Casarini (2013, p. 135), en la educación superior se tiende a tomar en cuenta dos tipos de competencias: las genéricas y las específicas, y con base en estas se fundamenta y se lleva a cabo el diseño curricular.

En términos de la enseñanza de lenguas para fines específicos, el objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa (Amparo Tusón,⁵⁹ 2009, p. 223), la cual se define como “*What a speaker needs to know to communicate effectively in culturally significant settings*” (Lo que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos) (John J. Gumperz, 2009, p. vii) (traducción propia). De acuerdo con el Diccionario de términos clave de ELE: “*En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber ‘cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma’; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados*”.

Según este mismo Diccionario, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia amplia y profunda, no solo en lo concerniente a la fijación de objetivos de los programas, sino también a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de materiales de evaluación.

La competencia comunicativa ha dado lugar al desarrollo de modelos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como el de Canale (Tusón, 2009, p. 229), quien desglosa la competencia comunicativa en cuatro subcompetencias:

a) Lingüística-gramatical (conocimiento del código lingüístico, incluidas las variedades)

⁵⁹ TUSÓN, Amparo, “Antropología cultural y enseñanza de lenguas extranjeras”, *Logoi: Revista de Lenguas*, núm. 72-91, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2009.

- b) Discursiva (capacidad de crear textos coherentes)
- c) Sociolingüística (conocimiento de las normas de uso apropiado)
- d) Estratégica (capacidad para solucionar los posibles problemas comunicativos)

Según Tusón, esta distinción permite al docente enfocarse en los aspectos más apropiados tomando en cuenta la situación concreta de enseñanza y aprendizaje (qué lengua es, el nivel, las finalidades, etc.). Para enfatizar esto, cita a Muriel Saville-Troike: “[...] *one of the most significant contributions made by the ethnography of communication is the identification of what a second language learner must know in order to communicate appropriately in various contexts in that language*” ([...] una de las contribuciones más importantes hechas por la etnografía de la comunicación es la identificación de lo que el aprendiente de una segunda lengua debe saber para comunicarse adecuadamente en varios contextos en esa lengua) (Tusón, 2009, p. 230) (traducción propia).

Dentro del desarrollo de la competencia comunicativa está la competencia lingüística de adquisición de la destreza de comprensión lectora, de la que ya hablamos, y que permite a los estudiantes desempeñarse adecuadamente en el ámbito educativo, social y laboral, competencia objeto de nuestra propuesta, en su modalidad específica (con alto grado de especialidad): la comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés para estudiantes de las especializaciones del Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Ahora bien, el modelo prevaleciente por mucho tiempo para el diseño de un programa de asignatura (o diseño curricular) fue el de Hilda Taba, quien asegura que existe un orden para la planeación de un currículo (Casarini, 2013, p. 124):

Paso 1: diagnóstico de las necesidades

Paso 2: formulación de objetivos

Paso 3: selección del contenido

Paso 4: organización del contenido

Paso 5: selección de las actividades de aprendizaje

Paso 6: determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo

El campo del diseño y desarrollo curricular no es estático, van surgiendo nuevos procedimientos y propuestas. De ellas, la propuesta del diseño inverso (*Backward Design*) es única en su tipo y se aparta de los modelos descritos anteriormente (Lynn Kelting-Gibson,⁶⁰ 2005, p. 26). El modelo inverso fue presentado por Grant Wiggins y Jay McTighe en 1998 con una propuesta innovadora: cambiar el orden de los pasos ya conocidos para el desarrollo o diseño de un currículum. El modelo inverso comprende los siguientes pasos: 1) identificar los resultados deseados, 2) determinar la evidencia que se considerará aceptable para evaluar si se alcanzaron, 3) planificar las experiencias de aprendizaje y la instrucción. Conforme a este modelo, afirman los autores, se promueve que el docente guíe la instrucción siguiendo unos objetivos o estándares a alcanzar, en lugar de comenzar con el libro de texto y seguir un calendario estricto de las actividades a ser aplicadas en el grupo (Kelting-Gibson, 2005, p. 28). Por el contrario, se busca “[one starts] with the end—the desired results (goals or standards)—and then derives the curriculum from the evidence of learning (performances) called for by the standard and the teaching” (comenzar por el final —los resultados esperados (objetivos)— y de ahí diseñar el currículo a partir de los indicadores de éxito del aprendizaje (desempeño) conforme a los estándares y la instrucción” (Wiggins y McTighe,⁶¹ 1998, p. 8). Es decir, se trata de concientizar todo el proceso, de reflexionar sobre la siguiente cuestión: dados los objetivos planteados, ¿cómo logramos alcanzarlos?

Otra innovación de este modelo es que se piensa en la evaluación no como una actividad a realizar al final del curso (pruebas clásicas), sino como un elemento que

⁶⁰ KELTING-GIBSON, Lynn M., “Comparison of Curriculum Development Practices”, *Educational Research Quarterly*, EUA, 2005, v29 n1, pp. 26-36.

⁶¹ WIGGINS, Grant y MCTIGHE, Jay, *Understanding by design*, Association for Supervision and Curriculum Development ASCD, Alexandria, VA, EUA, 1998.

ayuda a verificar, a lo largo de todo el proceso de diseño e implementación, si se lograron los objetivos y fines planteados. En lugar de elaborar las pruebas de evaluación cerca de la conclusión de una unidad, por ejemplo, (o de aplicar simplemente las pruebas que vienen en muchos libros de textos), este modelo de diseño instruccional invita a hacer operativos nuestros objetivos o estándares como evidencia de la evaluación cuando comenzamos a planificar la unidad o el curso (y no cerca del final). Como apuntan los autores (Wiggins y McTighe, 2005), se trata de responder a la pregunta: ¿qué aceptaríamos como prueba de que los estudiantes han obtenido las competencias y el aprendizaje (antes de proceder a planificar la experiencia misma de enseñanza y aprendizaje)?

El marco de UbD (*Understanding by Design Framework*) o diseño curricular inverso al que denominaremos “Comprensión por diseño (CpD)” tiene su fundamento en siete principios (Wiggins y McTighe, 2012, p. 1-2) que se presentan a continuación:

1. El aprendizaje se incrementa cuando los profesores hacen conciencia de la planificación curricular. El marco de CpD resulta de gran utilidad en este proceso, más no ofrece un proceso rígido o una receta prescriptiva.
2. El marco de CpD ayuda a enfocar el currículo y la enseñanza en el desarrollo y profundización de la comprensión por parte del alumno y la transferencia del aprendizaje (esto es, la capacidad de usar los conocimientos y las habilidades de manera eficaz).
3. La comprensión se evidencia cuando los estudiantes son capaces de sacar el sentido y transferir el aprendizaje de manera autónoma a través del desempeño auténtico. Las seis facetas de la comprensión (la capacidad de explicar, interpretar, aplicar, cambiar de perspectiva, empatizar y autoevaluarse) pueden servir como indicadores de la comprensión.
4. Un currículo efectivo se planifica a la inversa a partir de los resultados a largo plazo y a través de un proceso de diseño en tres pasos (Resultados deseados, Evidencias y Plan de aprendizaje). Este proceso es útil para evitar los problemas

comunes derivados de tomar el libro de texto como si fuera el currículo en lugar de un recurso, y de seguir una enseñanza orientada hacia las actividades en la que aparentemente no hay prioridades y propósitos claros.

5. Los docentes son facilitadores de la comprensión, no simples proveedores de contenidos, habilidades o actividades. Se enfocan en asegurarse de que se dé el aprendizaje, no solo la enseñanza (es decir, suponer que lo que se enseñó se aprendió); siempre buscan y se aseguran de que el alumno construya significado y lo transfiera con éxito.

6. El revisar con regularidad las unidades y el currículo con base en los estándares del diseño mejora la calidad y la efectividad curriculares, y da espacio para discusiones interesantes y profesionales.

7. El marco de CpD refleja un enfoque que permite que el aprovechamiento por parte del alumno y las habilidades del maestro mejoren continuamente. Los resultados obtenidos con este diseño (desempeño del alumno) proveen la información necesaria para hacer los ajustes pertinentes al currículo, así como a la enseñanza, de manera que se maximice el aprendizaje.

La propuesta de McTighe y Wiggins es innovadora en el sentido no solo del orden en el que se realiza el diseño del currículo, sino en que el nuevo orden propuesto permite un cambio de perspectiva sobre todo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como su nombre lo indica (*understanding*-comprender), esta propuesta busca que el alumno entienda, reflexione, evalúe, emplee lo aprendido en situaciones nuevas, y no solo que tenga conocimiento. Esta comprensión se busca desde el momento en que diseñamos: el alumno y los resultados obtenidos son el centro del diseño y van marcando la pauta sobre el resto de los elementos (que se consideran flexibles), con los objetivos y finalidades como guía. Esa comprensión tiene dos connotaciones, para efectos de este modelo: 1) aplicar lo comprendido, los conocimientos y las habilidades de manera efectiva a situaciones reales para generar una transferencia exitosa, y 2) hacer inferencias y conexiones

para llegar a la comprensión. El concepto de transferencia se vuelve aquí clave: en educación, se logra una transferencia cuando el alumno es capaz de aplicar lo aprendido a situaciones nuevas, reales, en contextos diferentes, *por sí solo*.

Este modelo de diseño curricular se compone de tres etapas: 1) identificación de los resultados deseados, 2) determinar la evidencia aceptable (evaluación), 3) planificar las experiencias de aprendizaje y la instrucción.

A continuación, detallaremos el proceso de cada una de estas etapas. Es importante mencionar antes que uno de los requisitos indispensables de este modelo es que las tres etapas estén alineadas en dos aspectos: el primero, en total alineación con los estándares (es decir, las directrices institucionales, los requerimientos específicos de la facultad, de la profesión, etc.) y, el segundo, entre sí. Es decir, el contenido de la etapa 1 debe ser el objeto de la evaluación en la etapa 2 y lo que se enseña en la etapa 3.

Etapas 1: identificar los resultados deseados

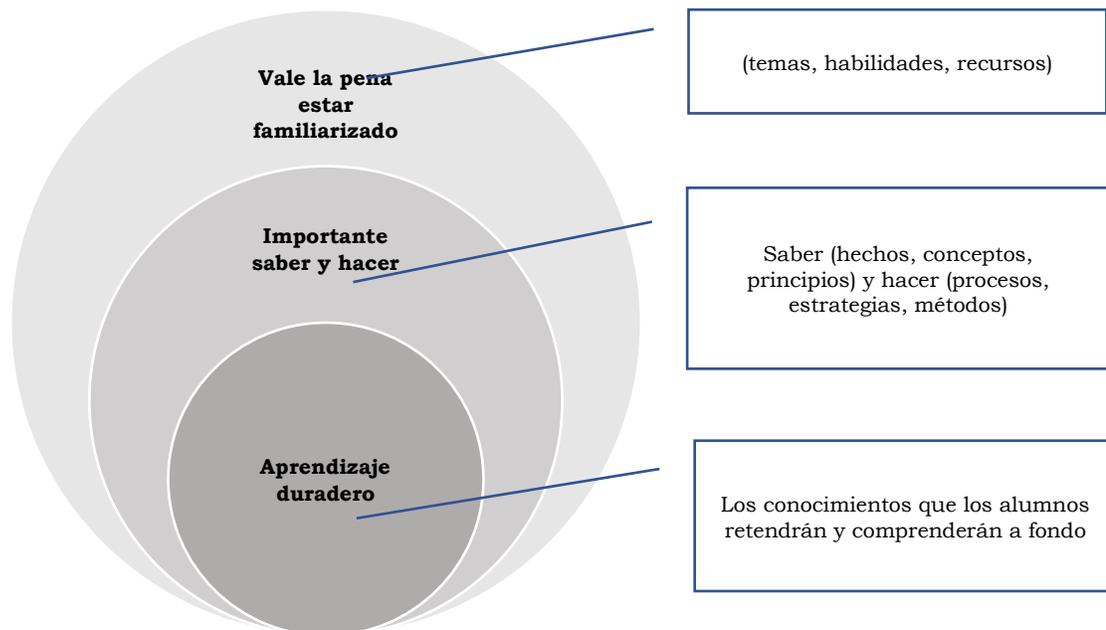
En esta etapa se trata de identificar aquello que queremos que los estudiantes sepan, comprendan, sean capaces de hacer. Se busca reflexionar sobre los objetivos tomando en consideración los estándares o normas (de la institución u oficiales, en su caso) y el tipo de resultado que se busca. Después, se establecen prioridades dentro de la comprensión y las competencias que obtendrán los alumnos.

Los autores mencionan tres tipos de objetivos: de transferencia de conocimientos, de construcción de sentido y de adquisición. En el primer tipo, transferencia, los alumnos son capaces de utilizar lo aprendido de manera independiente. En el segundo, construcción de sentido, los alumnos comprenden el significado de lo que están aprendiendo, haciendo las correspondientes inferencias. En el tercero, adquisición, los alumnos adquieren la información y las habilidades básicas. Para esta categorización, se usa el siguiente esquema:

Etapa 1 – resultados deseados		
Objetivos establecidos ¿Qué objetivos se abordarán en este curso?	Transferencia	
	Los alumnos serán capaces de usar de manera independiente lo aprendido para...	
	Significado	
	Los alumnos comprenderán... ¿Qué queremos que comprendan los alumnos? ¿Qué inferencias harán a partir de los conocimientos?	Los alumnos seguirán considerando... ¿Qué preguntas reflexivas fomentarán el cuestionamiento, la construcción de sentido, la transferencia?
	Adquisición	
Los alumnos sabrán... ¿Qué hechos y conceptos básicos deberán saber y recordar los alumnos?	Los alumnos sabrán hacer... ¿Qué habilidades y procesos discretos deberán ser capaces de usar los alumnos?	

*Extraído y adaptado de Wiggins y McTighe (2011, p. 16).

Estos objetivos, una vez clasificados y definidos, deben priorizarse y para eso se utiliza una herramienta que se presenta a continuación. Este diagrama muestra los criterios que ayudarán a establecer la prioridad de los objetivos. Nos interesa que algunos objetivos sean más duraderos, otros que el alumno esté simplemente familiarizado con ellos.



* Adaptado de: Wiggins, G., y McTighe, J. (2005, p. 10).

En el capítulo del presente trabajo en el que se desarrolla el contenido de un curso de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés, que se propone a manera de ejemplo, se utilizará esta herramienta con detalle.

Dada la gran cantidad de contenido del qué elegir, el docente encargado del diseño debe tomar decisiones sobre los objetivos que se buscan. Si se tienen claras las prioridades, esta etapa será más fácil. Los autores ofrecen cuatro criterios para determinar las prioridades en la determinación de los objetivos, a saber: 1) ¿en qué medida la idea, tema o proceso representa una “gran idea” que tendrá valor duradero más allá del salón de clases?, 2) ¿en qué medida la idea, tema o proceso es un aspecto clave de la disciplina?, 3) ¿en qué medida la idea, tema o proceso requiere ser explicada?, y 4) ¿en qué medida la idea, tema o proceso tiene potencial para despertar el interés de los alumnos?

Etapa 2: determinar la evidencia aceptable (evaluación)

La evaluación como herramienta para saber si los alumnos han alcanzado los resultados planteados, si serán capaces de aplicar los conocimientos y las destrezas o competencias a situaciones y casos reales. La evaluación no como un mecanismo para asignar una calificación al alumno, sino para determinar si el rumbo del curso es el adecuado y si es necesario hacer ajustes para llegar al destino: los objetivos planteados en la primera etapa.

Al determinar la evidencia que será aceptable para evaluar el aprendizaje (y los objetivos, en todo caso), es necesario valorar si los métodos de evaluación y lo que se espera arrojen como resultados están alineados con los objetivos planteados en la etapa 1.

Se han planteado varios tipos de evaluación que van cambiando según el enfoque y el grado de incorporación de la competencia que se busca demostrar, conforme a unos criterios de desempeño (tres en específico: saber ser, saber conocer y saber hacer [Tobón, 2005, p. 2]). Como explica Tobón (2005, p. 120), las evidencias son de tres tipos:

- 1) De producto: la persona debe estar en capacidad de entregar determinados productos de acuerdo con una serie de especificaciones técnicas.
- 2) De desempeño: situaciones donde es necesario verificar el desempeño de la persona.
- 3) De conocimiento: pruebas de manejo de los saberes a través de cuestionarios, escalas de actitud y pruebas de ejecución.

Para evaluar cada uno de estos criterios, se pueden utilizar pruebas, cuestionarios, tareas, proyectos, estudio de casos, diálogos con los alumnos, etc., es decir, métodos tanto formales como informales que le provean al docente de la información necesaria para evaluar si se están alcanzando los objetivos, si el curso lleva el rumbo deseado, si los alumnos están teniendo un aprendizaje significativo.

Lo relevante es decidir qué, cuándo y cómo, y con qué criterios se va a evaluar. Se sugiere que la evaluación de la enseñanza por competencias sea auténtica, continua y formativa y, sobre todo, que simule lo más posible situaciones de la vida real en las que el alumno pruebe y practique desempeñar las competencias que se busca adquiera (Galán Mañas, 2009, p. 218).

La metodología del diseño curricular inverso propone el siguiente esquema para determinar las evidencias que guiarán esta etapa del diseño:

Etapas 2 – evidencia		
Código	Criterios de evaluación	
¿Se están evaluando todos los resultados deseados de manera adecuada?	¿Qué criterios se usarán en cada evaluación para determinar si se alcanzaron los objetivos? Independientemente del formato de la evaluación, ¿qué cualidades son las más importantes?	Tareas de desempeño Los alumnos demostrarán que realmente comprendieron mediante...
		¿Cómo demostrarán los alumnos que han comprendido (construcción de sentido y transferencia) a través de tareas complejas? Otras evidencias: Los estudiantes demostrarán que han alcanzado con éxito los objetivos de la Etapa 1 mediante... ¿Qué otra evidencia podemos obtener para determinar si se alcanzaron los objetivos de la Etapa 1?

*Extraído y adaptado de Wiggins y McTighe (2011, p. 17).

Etapas 3: planificar las experiencias de aprendizaje y la instrucción

Esta etapa busca determinar qué actividades, materiales, recursos, tareas serán los idóneos para preparar a los alumnos para que puedan transferir de manera autónoma el conocimiento aprendido. Aquí se planifican las lecciones y las actividades, y la secuencia en la que se llevarán a cabo conforme al plan. De igual manera, se consideran pausas para ir monitorizando el progreso y hacer los ajustes adecuados.

Al igual que con la etapa 2, en esta tercera etapa el docente necesita alinear las actividades con lo determinado en las dos etapas anteriores.

De nuevo, la metodología nos ofrece el siguiente esquema como apoyo:

Etapa 3 – plan y actividades de aprendizaje		
Código	¿Qué evaluación previa, inicial se realizará para determinar los conocimientos previos del alumno, su nivel de habilidades y sus posibles concepciones falsas (sobre elementos clave)?	
¿Cuál es el objetivo/tipo de cada actividad de formación?	<p>Actividades de formación</p> <p>El éxito del alumno en la transferencia, construcción de sentido y adquisición depende de...</p> <p>¿El plan de aprendizaje aborda los tres tipos de objetivos?</p> <p>¿Están las actividades alineadas con las Etapas 1 y 2?</p>	<p>Monitoreo del progreso</p> <p>¿Cómo se monitoreará el progreso de los alumnos hacia la adquisición, construcción de sentido, transferencia durante las actividades de formación?</p> <p>¿Qué obstáculos y puntos de incompreensión potenciales existen?</p> <p>¿Cómo recibirán retroalimentación los alumnos?</p>

*Extraído y adaptado de Wiggins y McTighe (2011, p. 17).

En capítulos posteriores de este trabajo se aplicará este modelo al caso concreto de un curso de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés, con los parámetros, directrices y lineamientos establecidos en el presente apartado, y basándonos en la teoría de formación basada en competencias de la que ya hemos hablado.

2. Metodología

2.1. Método usado para el desarrollo de la investigación

En términos generales, se realiza una investigación científica para adquirir conocimientos sobre un tema y tomar decisiones (o hacer una propuesta). Así, el fin de la investigación que llevamos a cabo para este estudio es recolectar información sobre el estado de la cuestión (las necesidades de aprendizaje de un grupo focalizado de estudiantes, las necesidades identificadas por los docentes y las detectadas por los funcionarios de la institución de enseñanza) y analizarla para tomar una decisión: hacer una propuesta.

Existe una clasificación de la investigación que la divide en dos tipos: la investigación académica y la investigación social aplicada. La diferencia es que la primera busca encontrar respuestas a preguntas teóricas dentro del campo de investigación en cuestión, en tanto la investigación social aplicada busca abordar una preocupación o problema en particular (Lawrence Neuman, 2014, p. 25) para ofrecer soluciones prácticas, medibles y aplicables a corto plazo. En este estudio se ha elegido realizar una investigación aplicada, ya que se busca plantear una solución a un problema específico: proponer un curso que dote a los estudiantes de las distintas especializaciones que ofrece el posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes) adecuadas para satisfacer necesidades comunicativas en inglés en el ámbito profesional y enriquecer así el plan de estudios de esta institución.

2.2. Técnica de recolección de datos

La recolección de datos se puede realizar a través de dos métodos: el método cuantitativo (información reflejada en números) y el método cualitativo (datos no numéricos). Es posible aplicar ambos métodos a un mismo caso de estudio, metodología que se denomina “métodos mixtos” (*mixed methods*), (también denominados investigación integrativa, métodos múltiples, estudios de

triangulación, y otros), que son definidos por Hernández *et ál.* Como “*Un conjunto de procesos [...] de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada*” (Hernández *et al.*, 2010, p. 546).

Así, las diferencias entre estos métodos se describen como sigue:

Reichardt y Cook (1986), indicaron que la investigación cualitativa ofrece la oportunidad de centrarse en hallar respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, en tanto que la investigación cuantitativa se caracteriza por una concepción global asentada en el positivismo lógico con una particularidad: está orientada a los resultados objetivos [...] (y) no existe un choque fundamental entre los fines y las capacidades de los métodos o datos cualitativos o cuantitativos.

Pedro Cadena-Íñiguez *et al.*, 2017, p. 1607.

La aplicación de ambos enfoques permite abordar el problema y analizar la situación social desde diversos ángulos y presentar los resultados de la investigación de diferente manera.

Las herramientas de recolección de datos en uno y otro método son distintas. En el caso de la investigación cualitativa se utilizan, entre otros, la observación, la entrevista, la fotobiografía, los grupos focales y el cuestionario (herramienta que se usa en ambos métodos, sólo que en el cuantitativo se diseña con preguntas cerradas, “*porque son más fáciles de codificar y analizar*” (Juan Luis Álvarez-Gayou,⁶² 2003, p. 149)), herramientas que no necesariamente se reflejan en datos numéricos. Por otra parte, la investigación cuantitativa se realiza mediante experimentos (la clasificación se divide en investigación experimental, cuasiexperimental y no experimental, (ver Guillermo Briones,⁶³ 2011, pp. 37-46))

⁶² ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, México, Paidós, 2003.

⁶³ BRIONES, Guillermo, *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*, ARFO Editores e Impresores Ltda., Colombia 2002.

en los que varía el nivel de control de las variables, pero siempre con el propósito de recolectar información medible.

Para el caso que nos ocupa, una de las herramientas idóneas fue la encuesta, que se utiliza para la recopilación de datos, y se define como:

[...] una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características».

García Ferrando, citado en Juana Casas *et al.*, 2003, p. 527.

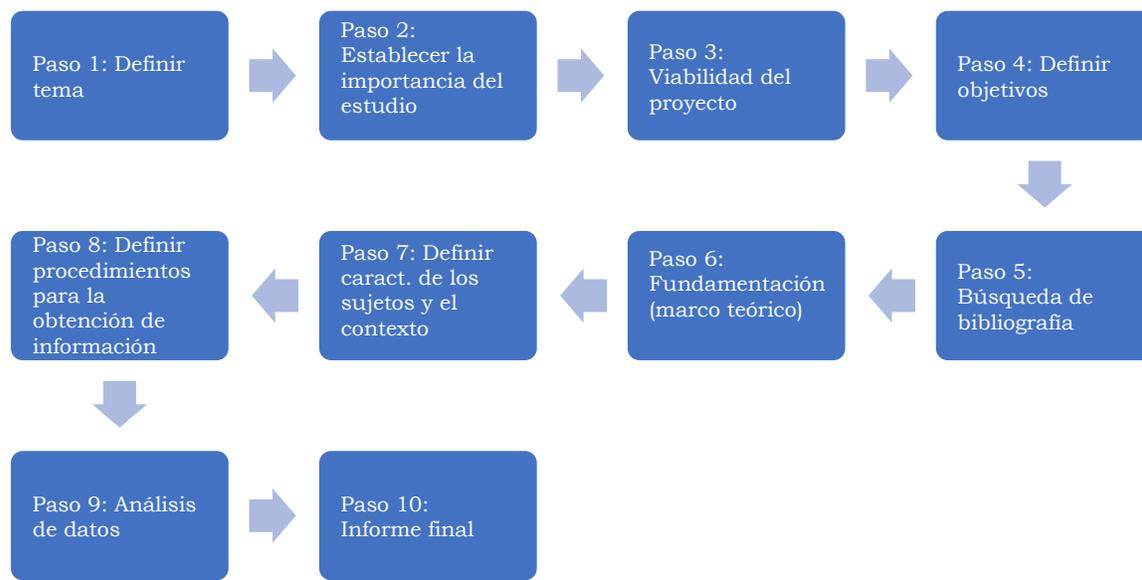
Aunque la encuesta es un medio utilizado para la investigación cuantitativa preferentemente, ya que el análisis de los datos arroja valores numéricos, al mismo tiempo, se puede utilizar para “*definir e investigar la variación en la población*” (Jansen, 2012, p. 43) de forma cualitativa a través de preguntas abiertas en las que los encuestados pueden expresar opiniones, comentarios, preferencias, necesidades, etc.

En este caso, usamos una encuesta que mezcla preguntas cerradas y preguntas abiertas para realizar, por un lado, la investigación cuantitativa que nos permitió conocer el número de alumnos que manifiestan tener necesidades de cursos de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés así como las necesidades identificadas por los docentes de las distintas especializaciones estudiadas, y, por el otro, la investigación cualitativa que, a través de la respuesta a preguntas abiertas, nos permitió analizar las necesidades específicas manifestadas por ambos tipos de encuestados (alumnos y docentes).

Por otra parte, se decidió utilizar la entrevista de investigación como herramienta para la recolección de información sobre las necesidades detectadas por el funcionario encargado de la dirección de las especializaciones del posgrado. La entrevista ofrece al investigador la ventaja de que se enfoca en datos y experiencias detalladas, de primera mano, por parte de una persona que está profundamente ligada al objeto de estudio.

2.3. Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación (y este estudio en general) nos basamos en el procedimiento propuesto por Álvarez-Gayou (2003, p. 5):



En este apartado vamos a describir el desarrollo de los pasos 7 y 8, es decir, el procedimiento específico para la investigación que sirvió para conocer las necesidades específicas de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso que se propone.

2.3.1. Sujetos

Para entender cómo fue que se determinó el perfil de los sujetos objeto del presente estudio, es importante mencionar la influencia que el inglés jurídico ha tenido en ciertas ramas del Derecho.

Empecemos por recordar lo que se explicó en el Capítulo I de este estudio, que el inglés se ha convertido en *lingua franca* de la globalización, lo que incluye el intercambio no solo comercial, académico y personal, sino comunicativo en general en el mundo. Esta influencia se ve también reflejada en distintas ramas del

Derecho, sobre todo aquellas que se utilizan para normar el intercambio comercial en el mundo y que han sufrido un crecimiento importante en las últimas décadas. Como apuntan Eduardo Calderón y Déborah Castro⁶⁴ (2018, p. 23):

El fenómeno de la globalización trajo consigo diversos cambios en el orden mundial, teniendo una especial repercusión en las formas de hacer derecho; mediante este fenómeno se pasó de un derecho comercial nacional a un derecho comercial de corte internacional, en este fueron buscadas soluciones para brindar una efectiva resolución a los conflictos que fuesen derivados de las nuevas formas de hacer comercio.

En este sentido, varias ramas del Derecho se han tenido que ir adaptando a las tendencias internacionales a través de dos mecanismos principalmente: la armonización y la unificación (o uniformización) (Kozolchyk, 2009; Calderón, 2018). Estos dos mecanismos están fuertemente influenciados por organismos normalizadores internacionales o grupos de trabajo (como, por ejemplo, UNCITRAL o UNIDROIT), en los que la principal lengua de comunicación es el inglés. Así, no es poco común ver influencias directas del inglés jurídico en los derechos nacionales, como señalan Sonsoles Sánchez-Reyes y Ramiro Durán⁶⁵ (2002, p. 252) en un estudio que realizaron en torno al uso de anglicismos en el Derecho español, donde afirman que el Derecho Mercantil, el Derecho Internacional y el Derecho Económico son *“las tres ramas del derecho donde es más frecuente el uso de anglicismos [...] ya que ha sido el mundo anglosajón el primero en definir y delimitar nuevos conceptos, tipificando y regulando [nuevas] figura[s] con mejor o peor fortuna, pero en suma, adelantándose a otros ordenamientos y reafirmandose como referencia inexcusable”*.

En este sentido, los abogados especializados en ciertas ramas del Derecho requieren de una formación en inglés jurídico mucho mayor que otros. La División de Estudios

⁶⁴ CALDERÓN MARENCO, Eduardo y CASTRO MARCENARO, Déborah, “¿Uniformidad o armonización del derecho del comercio internacional?”, *Revista de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Centroamericana*, No. 25, 2018, p. 22-43.

⁶⁵ SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, Sonsoles y DURÁN MARTÍNEZ, Ramiro, “Una aproximación pragmática al uso de anglicismos en el derecho español”, *Revista ELIA*, Número 3, pp. 249-258, España, 2002.

de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM maneja 23 programas de especialización,⁶⁶ 2 maestrías y 1 doctorado.

De las especializaciones ofrecidas, las siguientes son las que mayor necesidad de comunicación en inglés tienen (basándonos en el estudio de Sánchez-Reyes y Durán, 2002):

- Comercio exterior
- Derecho de la información
- Empresarial
- Financiero
- Internacional público
- Propiedad intelectual

Por otra parte, ofrece un programa de maestría: Maestría en Política Criminal.

Estos programas (tanto las especializaciones como la maestría) no incluyen materias o cursos de inglés jurídico a los alumnos como parte de su currículo, como se mencionó en el apartado de justificación en la introducción de este trabajo.

Por esto y por las razones expuestas al inicio, se ha decidido proponer, a través de este trabajo, la inclusión de una materia obligatoria de comprensión de textos jurídicos en inglés en los programas mencionados del Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

De esta forma, la determinación de los sujetos del estudio para efectos de la recolección de datos se hizo, primero, reconociendo quiénes eran los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la institución, esto es,

⁶⁶ A noviembre de 2021, según datos de la página web de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, se ofrecen las siguientes especializaciones: Administrativo, Ambiental, Civil, Comercio Exterior, Constitucional, Derechos Humanos, Derecho de la Información, Electoral, Empresarial, Energético, Familiar, Financiero, Fiscal, Género y Derecho, Internacional Privado, Internacional Público, Laboral, Menores, Mediación, Notarial y Registral, Penal, Procuración de Justicia, Propiedad Intelectual, Social, Sanitario y Sistema de Responsabilidad de S.P.

los alumnos, los docentes y los funcionarios encargados de la coordinación de los programas de especializaciones.

El primer corte para los alumnos se realizó con base en el plantel: la investigación se circunscribió a aquellos alumnos que cursan alguno de los programas incluidos en el estudio dentro de la División de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, en Ciudad Universitaria (Ciudad de México).

El segundo corte se hizo por especializaciones: se buscó a alumnos que cursaran especializaciones que por su naturaleza temática demandaran mayores conocimientos de inglés jurídico, así como alumnos del programa de maestría en Derecho.

Como veremos más adelante, también se consideró importante saber qué tan avanzados se encontraban los alumnos dentro del programa que estaban cursando. Así, se incluyó una pregunta cerrada para saber si estaban iniciando, a la mitad o terminando los estudios, considerando que sus comentarios y percepciones podrían cambiar con esta variable.

Es decir, la determinación del perfil del primer grupo de sujetos objeto de las encuestas que nos ayudarán a realizar el análisis de necesidades del que partirá la propuesta de programa parte de los siguientes hechos:

- 1.** De las especializaciones que ofrece la División de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, sólo algunas tienen, como efecto de la influencia del inglés jurídico en ciertas ramas del derecho, mayor necesidad de contar entre sus materias una de comprensión de textos jurídicos en inglés.
- 2.** Del universo de alumnos activos que cursan alguno de estos programas, los que están a punto de finalizar cuentan con más información para determinar la necesidad y la utilidad de contar con una materia de este tipo.

Por otra parte, tenemos como segundo grupo de sujetos a los docentes. Estos tienen otra perspectiva que resulta útil: por un lado, conocen el universo de textos

disponibles e idóneos para cada una de sus materias y la lengua en la que están inscritos; por el otro, conocen las exigencias del mercado (muchos de ellos son a su vez empleadores) y los requisitos de la institución misma en cuanto al perfil de egreso de los alumnos.

Y, por último, tenemos al funcionario encargado de la coordinación de los programas de especializaciones, el Coordinador del programa único de especialidades en Derecho. Se decidió realizar una entrevista, como se detallará más adelante, a este funcionario con el fin de escuchar las necesidades detectadas sobre la inclusión de un curso de la naturaleza que hemos descrito.

2.3.2. Contexto

El lugar para llevar a cabo la investigación fue en el ámbito de los estudiantes, docentes y funcionarios institucionales de la División de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, sede en Ciudad Universitaria (Ciudad de México). La razón para elegir este contexto se basó en nuestra experiencia primero como alumna de ese plantel (Maestría en Derecho) y luego como docente en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM, en materias relacionadas con el inglés jurídico (rasgos principales del inglés jurídico, introducción a la traducción jurídica, problemas de traducción de textos jurídicos, anglicismos en los textos jurídicos, etc.).

Para realizar las encuestas se eligió una plataforma electrónica llamada SurveyMonkey (www.surveymonkey.com) que se especializa en el diseño y aplicación de encuestas, así como en el análisis de los resultados. Una vez diseñadas las encuestas, se acudió a la coordinación de estudios de posgrado de la Facultad de Derecho y se solicitó su apoyo para el envío de un mensaje electrónico a cada uno de los alumnos.

Por otra parte, se hicieron visitas para platicar personalmente con los docentes y explicarles el objeto del estudio y pedir su participación en el mismo, así como su apoyo para difundir la encuesta entre los alumnos e invitarlos a participar.

El universo de participantes estuvo dividido como sigue:

Tabla: Universo de participantes en la encuesta

Programa	Número de alumnos	Número de docentes⁶⁷
Especializaciones		
Comercio exterior	10	8
Derecho de la información	7	3
Empresarial	56	12
Financiero	19	6
Internacional público	4	3
Propiedad intelectual	32	6
Total:	128	38

Diseño de las encuestas en una plataforma electrónica (SurveyMonkey)

Procedimos primero a diseñar las encuestas para recopilar la información que resultara relevante para la investigación. Nos interesaba conocer la percepción de los sujetos sobre la necesidad, para fines profesionales, de contar con cursos de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés. El instrumento es una encuesta que mezcla preguntas abiertas y cerradas.

Por lo que respecta a la entrevista, se diseñó una entrevista semiestructurada en la que:

With semi-structured interviews, the interviewer still has a clear list of issues to be addressed and questions to be answered. However, with the semi-structured interview the interviewer is prepared to be flexible in terms of the order in which the topics are considered, and, perhaps

⁶⁷ Número de docentes de acuerdo con las materias ofrecidas en el semestre 2019-2 del plan de estudios de la Facultad de la UNAM.

more significantly, to let the interviewee develop ideas and speak more widely on the issues raised by the researcher.

(En las entrevistas semiestructuradas, el entrevistador tiene una lista clara de los temas que van a tratarse y de las preguntas que deben responderse. Sin embargo, el entrevistador está preparado para ser flexible en términos del orden en el que los temas se abordarán y, probablemente más importante, para permitirle al entrevistado desarrollar las ideas y hablar abiertamente de las cuestiones planteadas por el investigador.)

Martyn Denscombe, 2014, p. 206) (traducción propia).

La ventaja de la entrevista es que es posible recopilar información a mayor detalle, sobre todo si se tiene la flexibilidad como en el caso de la entrevista semiestructurada.

Aplicación de las encuestas y de la entrevista

Para este propósito, se solicitó la ayuda del personal académico y administrativo de la Facultad de Derecho, quienes primero, nos proporcionaron los datos del universo de alumnos y docentes con las características específicas que se explican en el apartado anterior. Luego, enviaron por correo electrónico el enlace para responder la encuesta.

En el caso del coordinador, se realizó la entrevista uno a uno vía Skype (servicio de videollamada).

2.3.3. Instrumentos

Como ya se mencionó, se utilizaron encuestas que mezclan preguntas abiertas y preguntas cerradas. Como mencionan Casas *et al.*, la técnica de encuesta es un procedimiento de investigación muy utilizado por sus características de fácil obtención de información, y de análisis de datos rápido y eficaz (Casas, *et al.*, 2003, p. 527). Para García Fernando (citado por Casas, *et al.*) la encuesta es:

[...] una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

Asimismo, Casas *et al.* apuntan que el principal instrumento de la realización de encuestas es el cuestionario, instrumento que utilizamos en este trabajo por ser flexible, ya que puede aplicarse eficazmente a un grupo compuesto de personas variadas en situaciones diversas. Este instrumento es un formulario que contiene preguntas, cuyas respuestas cuantificables serán después analizadas por el investigador.

Los cuestionarios utilizan distintos tipos de preguntas, que pueden clasificarse: a) según la contestación que admitan del encuestado en cerradas, de elección múltiple y abiertas; b) según la naturaleza del contenido en preguntas de identificación, de opinión, de aspiraciones, de motivos o razones, etc.; c) según su función en preguntas filtro, preguntas de consistencia y control y preguntas de aflojamiento y acceso (Casas, *et al.*, 2002, p. 533).

En el caso del cuestionario que se usó para los alumnos⁶⁸, y con el fin de hacer el instrumento lo más sencillo y amigable posible, se utilizaron preguntas cerradas en su mayoría (algunas con opciones y escalas de valor), y algunas abiertas, con respuestas cortas. Se intentó seguir un orden lógico que fuera llevando al encuestado a través de tres temas: percepción de las necesidades de comunicación en inglés en el ambiente jurídico-laboral, percepción de la necesidad de oferta académica de cursos de inglés jurídico y su perfil.

En el caso del cuestionario aplicado a los docentes, también se utilizaron preguntas cerradas y abiertas. En este caso, se comenzó por averiguar el perfil del docente para confirmar la hipótesis de que los textos en inglés se utilizan más en unas ramas del Derecho que en otras. Después las preguntas se dirigieron a realizar un análisis de las necesidades comunicativas en inglés jurídico, según las perciben los docentes.

⁶⁸ Se inserta como Anexo al final de la tesis.

Por último, hablaremos de la entrevista que se realizó a un representante institucional, como herramienta para completar el análisis de necesidades desde distintos frentes. El criterio para la elección de la persona que sería entrevistada atiende a la información a la que tiene acceso como coordinador de los Programas de Especializaciones. Como ya se apuntó, las áreas o ramas donde más se necesita leer textos en inglés jurídico son las de ciertas especializaciones. El coordinador de esta área está, por lo tanto, en posición para ofrecer información útil para el análisis de necesidades de los alumnos de Posgrado.

La entrevista es *“una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado”* (María Lourdes Pomposo,⁶⁹ 2015, p. 68). Según esta misma autora, existen tres tipos de entrevistas desde el punto de vista de su estructura y organización: estructuradas, semiestructuradas y desestructuradas. En este caso, se realizó una entrevista con preguntas del segundo tipo, pues permiten la flexibilidad de cambiar el orden o de ampliarlas o cambiarlas según se vaya desarrollando la entrevista.

La entrevista se realizó con el coordinador de los Programas de Especializaciones del Posgrado de Derecho de la UNAM, el maestro Joel Mora, según la siguiente lista inicial de preguntas y temas:

⁶⁹ POMPOSO YANES, Maria Lourdes, *Análisis de necesidades y propuesta de evaluación en línea de la competencia oral en inglés en el mundo empresarial*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, 2007.

ENTREVISTA CON EL COORDINADOR DE LOS PROGRAMAS DE ESPECIALIZACIONES DEL POSGRADO DE DERECHO DE LA UNAM

Maestro Joel Mora

Dentro de las especializaciones que ofrece la División de estudios de posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM; ¿se incluye alguna materia de inglés jurídico? ¿por qué?

¿Alguna vez se ha ofrecido una materia de este tipo? En su caso, ¿cuándo y por qué se sacó del currículum?

¿Ve usted, en su calidad de coordinador de las especializaciones, la necesidad de incluir un curso de inglés jurídico?

De ser el caso, ¿qué destreza comunicativa cree que sea la más relevante? (comprensión de lectura, comprensión oral, producción escrita, producción oral).

¿Cuáles serían las ventajas de ofrecer una asignatura de esta naturaleza en las especializaciones?

Dentro del universo de especializaciones que se ofrecen en el posgrado, ¿en cuáles considera que tendría mayor relevancia esta asignatura? ¿por qué?

3. Análisis cualitativo de los cuestionarios y la entrevista. Discusión de los resultados.

3.1. Objetivo

Este capítulo tiene como fin indicar los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios y la entrevista aplicados con motivo del análisis de necesidades, fundamento para la elaboración y desarrollo de un curso de lengua como el que se presenta como propuesta en este trabajo. En el capítulo III hemos explicado la metodología y el diseño de las herramientas de análisis utilizadas, en este caso, unos cuestionarios aplicados a dos grupos de participantes: los alumnos y los docentes de ciertas especializaciones ofrecidas en el posgrado de Derecho de la UNAM (Comercio exterior, Derecho de la información, Empresarial, Derecho financiero, Derecho internacional y Derecho de la propiedad intelectual) y una entrevista realizada al coordinador de dichas especializaciones. Este apartado tiene por finalidad realizar un análisis cualitativo, que no cuantitativo ni estadístico, de los resultados arrojados por esos instrumentos.

3.2. Análisis de los cuestionarios

Según Denscombe (2010, p. 185), los cuestionarios son una herramienta muy útil para la investigación científica. Ayudan a recopilar información que después puede ser analizada cualitativamente; información que, por el diseño y naturaleza del cuestionario, es consistente y precisa y facilita su posterior análisis.

Siguiendo lo expresado por Pomposo Yanes (2015, p. 134) en la investigación cualitativa, por lo general, y en los cuestionarios (específicamente, en las preguntas de tipo abierto) y en las entrevistas, en particular, el investigador recibe una gran cantidad de información de la cual es necesario seleccionar los datos relevantes para el análisis. A esta selección de datos relevantes se le ha denominado “reducción de datos” (Pomposo Yanes, 2015, p. 116) o *progressive focussing*, que no es otra cosa que ir poniendo el foco en aquella información que sea relevante para el análisis, sin ideas preconcebidas sobre el resultado. Así es como iremos

analizando los resultados de los instrumentos que se utilizaron, tal como se describe a continuación.

Hemos usado, en una primera etapa del análisis de necesidades, cuestionarios que los encuestados rellenaron por sí mismos, con independencia de la recopiladora de la información. Así mismo, las preguntas se diseñaron de manera que las respuestas fueran directas, cortas y precisas, pero con la profundidad necesaria para obtener resultados que presentaran la situación real de las necesidades para un curso de la naturaleza que nos ocupa.

Los cuestionarios contenían una combinación de preguntas abiertas y preguntas cerradas. Como apunta Denscombe (2010, p. 195), las preguntas abiertas son las que le permiten a quien responde decidir la fraseología de la respuesta. En este caso, las preguntas, aunque abiertas, buscaban respuestas cortas y precisas. Por su parte, las preguntas cerradas presentan una serie de respuestas entre las cuales el encuestado tiene que elegir una opción. En algunos casos, las opciones de respuesta eran “Sí” y “No” y, en otros, se ofrecían más opciones.

Los cuestionarios se aplicaron a través de correo electrónico en el que se enviaba una liga a una plataforma llamada Survey Monkey (www.surveymonkey.com), una herramienta que permite recopilar información y datos de manera sencilla, y que además ofrece la funcionalidad de analizar los resultados y presentarlos en forma de gráficas, mismas que se comparten en este capítulo.

A continuación, vamos a explicar la forma en que se presentaron las preguntas de los cuestionarios según la clasificación que se muestra. De esas respuestas, haremos el análisis cualitativo, categorizando las respuestas y sacando conclusiones pertinentes a esta investigación. El número de datos resulta estadísticamente muy bajo para llevar a cabo un análisis de tipo inferencial; sin embargo, es suficiente para hacer una descripción del contexto y determinar las necesidades del grupo. Más adelante hablaremos de la entrevista realizada a un miembro de la institución, en este caso, el coordinador de las especializaciones del Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Clasificación de las preguntas

La primera clasificación responde al tipo de sujeto: alumno o docente. Así, se diseñaron 11 preguntas para los alumnos y 7 para los docentes.

Tabla: Número de preguntas por tipo de participante

Alumnos	Docentes
11 preguntas	7 preguntas

Alumnos

En este cuestionario se incluyeron preguntas factuales, de comportamiento y de actitud (Dornyei y Taguchi, 2010, p. 8). Las primeras están dirigidas a recopilar información que nos ayude a clasificar a los sujetos, como sus características demográficas, nivel educativo, etc. En este caso, las preguntas factuales estaban dirigidas a conocer qué especialidad dentro del posgrado cursan estos alumnos y en qué etapa de estudios se encuentran. Las preguntas de comportamiento se usan para conocer qué están haciendo o han hecho los encuestados respecto de un tema. En este caso, saber si los alumnos han tomado algún curso de inglés jurídico. Y el tercer tipo de pregunta, las de actitud, se usa para saber qué piensan los encuestados sobre un tema: sus actitudes, opiniones, creencias, intereses, etc. Con este tipo de pregunta buscamos saber qué opinan los alumnos sobre la inclusión de una materia de inglés jurídico. Veamos a detalle las preguntas.

Las 11 preguntas diseñadas para el cuestionario dirigido a los alumnos atendieron a su vez a una segunda clasificación según el tipo de pregunta: abierta o cerrada. A los alumnos se les hicieron 8 preguntas cerradas (de las cuales 3 contenían a su vez una pregunta abierta como opción adicional) y 3 preguntas abiertas. Veamos la distribución de las preguntas según el orden en que se les presentaron a los encuestados.

Tabla: Clasificación de preguntas a los alumnos participantes en la encuesta

Pregunta	Tipo
1. ¿Has tomado algún curso de inglés jurídico? a. ¿Por qué?	Cerrada (opciones de respuesta: Sí o No) con opción de responder a una pregunta abierta.
2. En caso afirmativo, ¿de qué tipo?	Abierta.
3. En los trabajos que has solicitado, ¿te han pedido conocimientos de inglés jurídico en específico?	Cerrada (opciones de respuesta: Sí o No).
4. En caso de que te hayan pedido conocimientos de inglés jurídico, ¿qué tipo de habilidades comunicativas solicitaban? Califica en orden de importancia.	Cerrada (opciones de respuesta: producción escrita, producción oral, comprensión de lectura, comprensión auditiva).
5. ¿Cómo está tu nivel de inglés jurídico por aptitudes?	Cerrada (opciones de respuesta: Excelente, Bueno, Regular, Bajo. Por aptitud: comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral, producción escrita).
6. ¿Crees que los programas de Posgrado en Derecho de la UNAM deberían incluir una materia de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés? a. ¿Por qué?	Cerrada (opciones de respuesta: Sí o No), con opción de responder pregunta abierta.
7. ¿Crees que se deberían incluir además otras materias de inglés jurídico? a. Si sí, ¿cuáles?	Cerrada (opciones de respuesta: Sí o No), con opción de responder pregunta abierta.
8. ¿Crees que al contar con conocimientos de inglés jurídico tendrías acceso a mejores empleos?	Cerrada (opciones de respuesta: Sí o No).
9. ¿Qué ventajas crees que obtendrías si en el programa del posgrado de Derecho de la UNAM se incluyeran cursos de inglés jurídico?	Abierta.

10. ¿En qué programa del Posgrado de Derecho de la UNAM estás inscrito?	Cerrada (opciones de respuesta: Maestría en Derecho. ⁷⁰ Comercio exterior, Empresarial, Derecho de la información, Internacional, Propiedad intelectual, Financiero).
11. ¿En qué etapa de tus estudios de posgrado estás?	Cerrada (opciones de respuesta: empezando, a la mitad, terminando).

De entre las preguntas cerradas, cinco son factuales, es decir, tienen por objetivo conocer el perfil de los encuestados: 1, 2, 5, 10 y 11. No se pidieron datos demográficos (como edad, género, etc.); más bien, están dirigidas a contextualizar las respuestas.

De un universo de 128 alumnos que estudian alguna de las especialidades que se eligieron para realizar el análisis de necesidades, 61 contestaron el cuestionario (47.65 %).

De acuerdo con las respuestas a la pregunta 10, esos 61 alumnos están divididos como sigue entre las especialidades:

Tabla: Número de alumnos por especialidad que contestaron la encuesta

Especialidad	Número de alumnos
Comercio exterior	6
Internacional	6
Derecho de la información	3
Empresarial	26
Propiedad intelectual	14

⁷⁰ Esta opción tuvo cero incidencias debido a que no se obtuvieron los permisos correspondientes para efectuar la encuesta a alumnos de este grado.

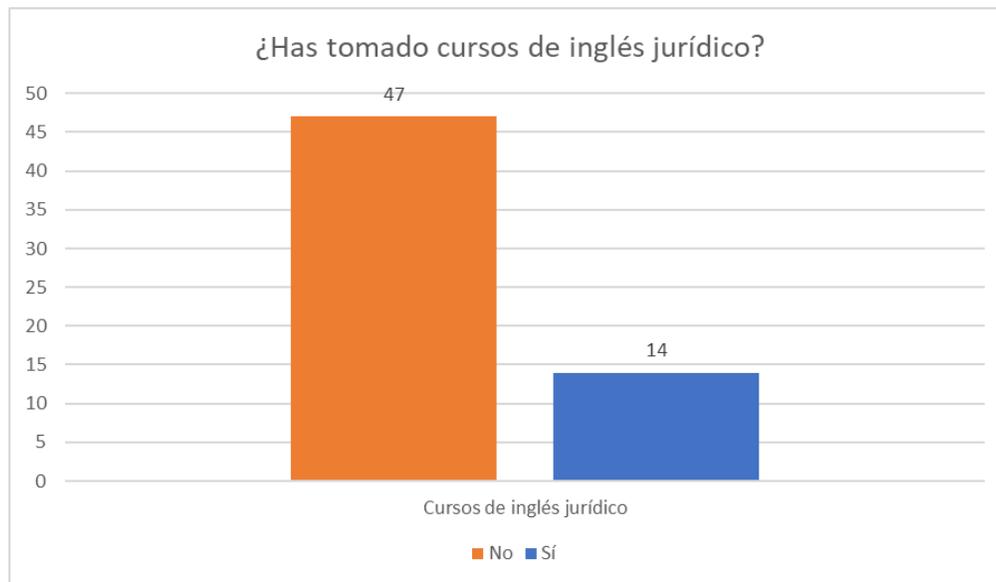
Financiero	5
------------	---

De estas especialidades, los alumnos de la de Derecho empresarial fueron los que más presencia tuvieron en la encuesta (43.3 %). Esto nos lleva a concluir que gran parte del análisis se centra en el ámbito del Derecho empresarial.

Ahora, en cuanto a la pregunta 11, la mayor parte de los alumnos se encuentra al inicio del programa de estudios (38 alumnos). Este dato sirve para saber si tienen una perspectiva más general sobre el programa que están cursando o si apenas tienen un conocimiento preliminar por encontrarse en una etapa temprana de sus estudios. Por ser estudios de posgrado, es probable que gran parte de los alumnos ya haya tenido experiencia laboral y haya decidido especializarse dentro esa rama.

Veamos ahora la pregunta sobre si han tomado algún curso de inglés jurídico. Esta pregunta también está dirigida a conocer el perfil de los encuestados y a contextualizar las respuestas para realizar el análisis de necesidades. Esta pregunta es *factual* en el sentido de que no implica un juicio u opinión por parte de los participantes, sino sólo facilitar información. Las respuestas, como se muestra en la gráfica, indican que 47 alumnos contestaron que NO y 14 que SÍ.

Tabla: Respuestas sobre el número de alumnos que han tomado un curso de inglés jurídico



A la pregunta abierta (¿Por qué?) que venía aparejada a esta pregunta cerrada, los alumnos contestaron según la siguiente clasificación. De los alumnos que NO han tomado un curso de inglés jurídico, las razones fueron:

Tabla: Respuestas a la pregunta abierta de por qué decidieron no tomar un curso de inglés jurídico

Respuesta	Número de encuestados (porcentaje)
No contestó	13 (27.6 %)
Son muy caros	11 (23.4 %)
Falta de tiempo	9 (19.1 %)
No hay o no conoce un lugar donde los den	9 (19.1 %)
Sólo de inglés general	3 (6.3 %)
No ha sido necesario (en general) o no necesita (porque tiene buen nivel de inglés)	2 (4.2 %)

Dejando de lado a los que no contestaron, el porcentaje más alto de respuesta corresponde a una razón de tipo económico, es decir, los encuestados sienten que los cursos que se ofrecen son caros. En este sentido, como veremos más adelante, esta propuesta de incluir en los programas de especializaciones una materia de este tipo atendería esta necesidad de contar con un curso de inglés jurídico a la par de otro programa.

La segunda razón en orden de respuestas, que no tienen tiempo, también se atendería con la inclusión en los programas existentes de la UNAM, ya que saldrían con el certificado de la especialización que incluiría esta materia y no tendrían que invertir más tiempo en un curso por fuera (tiempo de traslado a otra institución o facultad, tiempo invertido en la inscripción, etc.).

Por último, la tercera respuesta, que no conocen o no saben dónde hay, también se solucionaría, pues los interesados ya no tendrían que buscar *ex profeso* un curso de esta naturaleza.

Por su parte, de los alumnos que SÍ han tomado un curso de inglés jurídico, las razones fueron:

Tabla: Respuestas a la pregunta abierta de por qué decidieron sí tomar un curso de inglés jurídico

Respuesta	Número de encuestados (porcentaje)
No contestó	6 (42.8 %)
Por necesidad	5 (35.7 %)
Por estar actualizado	2 (14.2 %)
Obligatorio (en algún programa académico)	1 (7.14 %)

Hemos agrupado en categorías generales las respuestas y cabe aquí señalar que, en la primera respuesta (por necesidad), agrupamos la necesidad tanto *profesional* (porque en el trabajo se los piden) como *académica* (en los programas académicos

que están cursando necesitan saber inglés jurídico para comprender ciertos textos). De esta forma, una propuesta como la que en este trabajo hacemos tendría la ventaja de complementar, como se enfatizará más adelante, un programa académico bien establecido y con buena demanda como son los programas de especializaciones del posgrado de la UNAM.

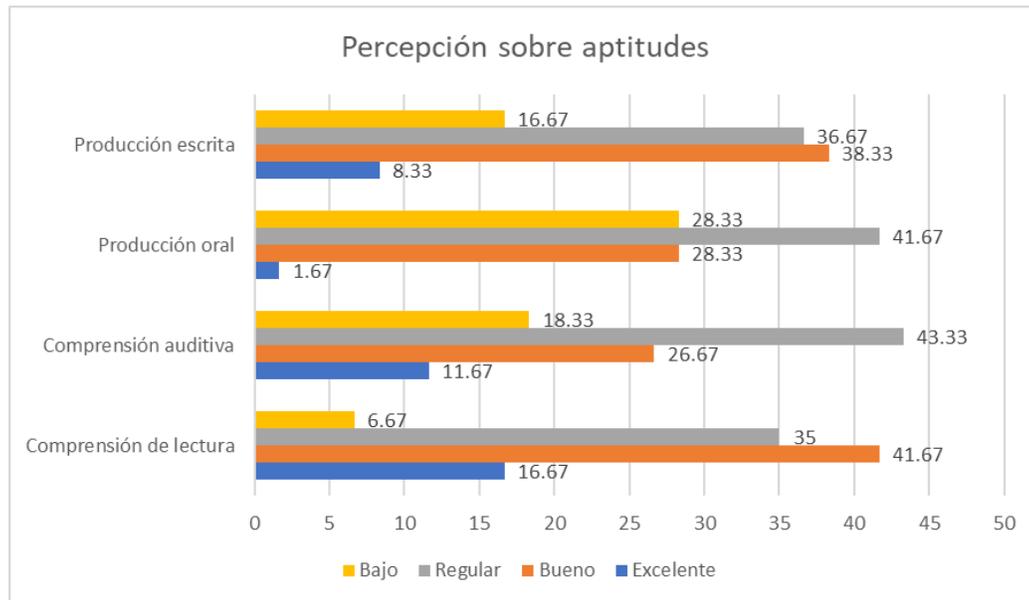
Decidimos poner una categoría separada para la tercera respuesta (por estar actualizado) porque, aunque podría incluirse en la anterior —también es una necesidad, al fin y al cabo—, no es una necesidad inmediata y exigida específicamente por un externo (el empleador o el programa académico), sino que es una necesidad reconocida interiormente por el encuestado.

El número de encuestados que ofreció la última respuesta (por ser obligatorio) nos indica que son pocos los programas que ofrecen una materia de esta naturaleza dentro de su oferta académica.

La siguiente pregunta (2) está ligada a la 1, y va dirigida a aquellos alumnos que contestaron que sí han tomado cursos de inglés jurídico. Es una pregunta de nuevo factual y fue una pregunta abierta: “¿de qué tipo?”; esta pregunta tenía la finalidad de saber si los alumnos identificaban distintos tipos de cursos, por ejemplo, los dirigidos a mejorar alguna destreza en particular, de terminología o vocabulario, de gramática, etc.

A esta pregunta, contestaron 13 alumnos y las respuestas se dividieron entre presencial y en línea.

Ahora bien, analizamos a continuación la pregunta 5 por ser relevante para conocer más sobre el perfil de los encuestados. La pregunta es cerrada y está dirigida a conocer el nivel de inglés jurídico por aptitudes que los encuestados perciben que poseen, y que arroja los siguientes resultados:

Tabla: Percepción por aptitudes

Esta tabla nos permite describir el estado que los encuestados perciben sobre su nivel de aptitudes. De las cuatro destrezas, los encuestados tienen más desarrollada a nivel excelente la destreza de comprensión lectora (16.67 %). Tenemos, sin embargo, un porcentaje alto de encuestados que perciben tener un nivel regular de desarrollo en esta destreza (30 %), lo que refleja un buen número de alumnos que sienten que no tienen la capacidad de enfrentarse a textos jurídicos en inglés para comprenderlos a cabalidad. Y otro buen porcentaje, 41.67 %, siente que su habilidad es solamente buena, es decir, que puede mejorar.

Es importante mencionar que las respuestas reflejan una percepción y que serían necesarios exámenes de evaluación de la destreza para efectivamente comprobar si la percepción concuerda con una medición real.⁷¹

Por lo que respecta a las preguntas 3 y 4, son preguntas que tienen la finalidad de conocer un hecho sobre las exigencias reales en relación con el mercado laboral y

⁷¹ Como apuntan Peter Macintyre, Kimberly Noels y Richard Clément (Language Learning Journal, Canadá, 1997) la “autoevaluación” (*self-rating*) del desarrollo de una competencia puede estar influenciada por sentimientos de ansiedad y aprensión.

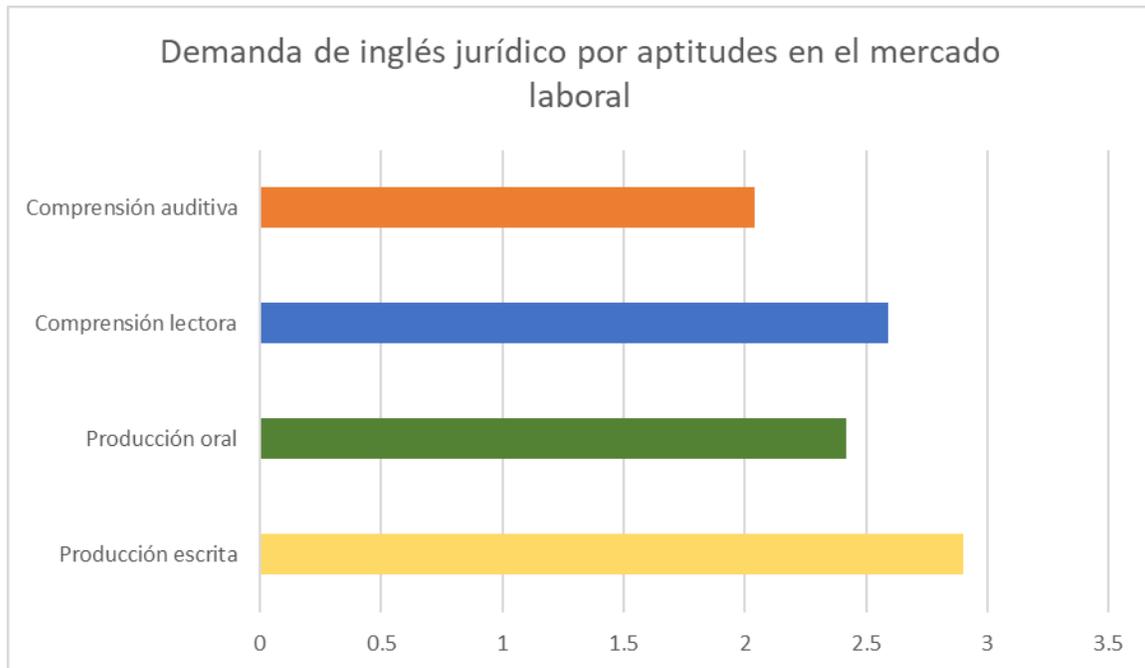
medir si ese hecho influye en nuestro análisis de necesidades: ¿está el mercado laboral demandando la competencia lingüística del inglés jurídico?

Pregunta 3: “En los trabajos que has solicitado, ¿te han pedido conocimientos de inglés jurídico en específico?”. 47 alumnos contestaron a que SÍ a esta pregunta cerrada y 13 que NO (1 no aplica).

Las respuestas a esta pregunta nos demuestran que los alumnos perciben que en el mercado laboral hay una fuerte demanda de conocimientos de inglés jurídico en general.

Y esto nos lleva a ligarlo con la siguiente pregunta, la 4, que está dirigida a conocer qué tipo de destrezas comunicativas prioriza el mercado laboral. En esta pregunta cerrada (*En caso de que te hayan pedido conocimientos de inglés jurídico, ¿qué tipo de habilidades comunicativas solicitaban? Califica en orden de importancia*), se incluyeron 4 respuestas: **producción escrita** (redacción de documentos formales (cartas, comunicados, cotizaciones, correos electrónicos) y documentos jurídicos (contratos, acuerdos, opiniones)), **producción oral** (conversación con clientes, autoridades, etc.), **comprensión lectora** (análisis de documentos (contratos, resoluciones, textos de teoría, etc.)), **comprensión auditiva** (asistencia a congresos o conferencias). Las respuestas fueron las siguientes:

Tabla: Demanda del inglés jurídico en el mercado laboral



Al pedirseles a los encuestados que calificaran en orden de importancia, la opción producción escrita obtuvo 2.90 de calificación, seguida de comprensión lectora con 2.59. Veámoslo desglosado:

Tabla: Porcentaje de demanda del inglés jurídico en el mercado laboral

	1	2	3	4	Total	Calificación
Producción escrita	40.00% 20	26.00% 13	18.00% 9	16.00% 8	50	2.90
Producción oral	18.75% 9	29.17% 14	27.08% 13	25.00% 12	48	2.42
Comprensión lectora	18.52% 10	31.48% 17	40.74% 22	9.26% 5	54	2.59
Comprensión auditiva	22.81% 13	10.53% 6	14.04% 8	52.63% 30	57	2.04

El mercado laboral, en la percepción de los alumnos, está demandando que los aspirantes a ciertos puestos de trabajo sepan, en primer lugar, producir textos escritos. Sin embargo, la producción escrita y la comprensión lectora son dos habilidades que van de la mano. De hecho, la comprensión de lectura permite una mejor producción escrita. Si recordamos lo que se afirmó en el capítulo del marco teórico del presente trabajo de tesis, podríamos agregar sobre la comprensión lectora que:

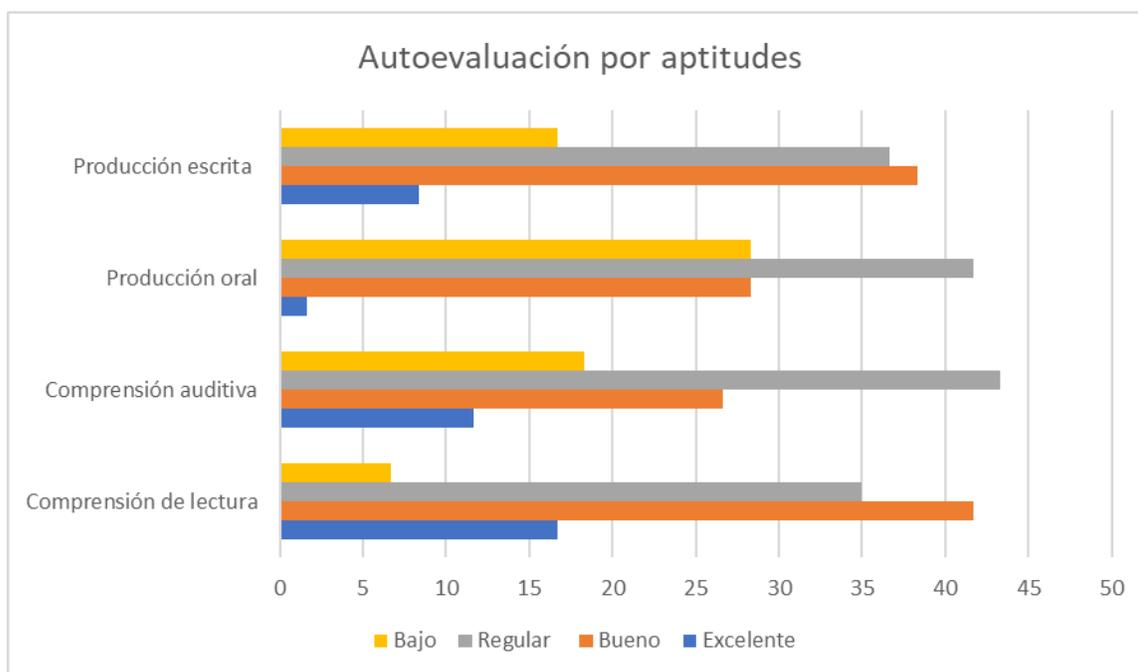
Leer no es una actividad sencilla que se basa únicamente en la decodificación de signos y grafías. Por el contrario, esta actividad implica en el lector el desarrollo de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas para la asimilación del contenido del texto. En dicho proceso, la información es contrastada con el conocimiento previo que posee el lector, lo cual **permitirá la comprensión y finalmente la producción de un nuevo conocimiento adquirido a través de la lectura.**

Casas, 2018 (párr. 1). (énfasis añadido)

La producción escrita depende en gran medida de los conocimientos léxicos (variedad de vocabulario), sintácticos, morfológicos y pragmáticos del sujeto, y esos se adquieren y fortalecen a través de la lectura.

De nuevo, la pregunta siguiente está relacionada con las 2 anteriores: “¿Cómo está tu nivel de inglés jurídico por aptitudes?”. Los encuestados debían responder para cada aptitud de entre 4 opciones: excelente, bueno, regular, bajo. Los datos arrojan estos resultados:

Tabla: Autoevaluación de los alumnos sobre la posesión de una aptitud lingüística



Los encuestados calificaron a la comprensión de lectura como su primera y su segunda mejor aptitud (respectivamente: **16.67 %**, en comparación con las otras 3 que obtuvieron 11.67 % para comprensión auditiva, 8.33 % para producción escrita y 1.67 % para producción oral; y **41.67 %**, en comparación con las otras tres que obtuvieron 38.33 % para producción escrita, 28.33 % para producción oral y 26.67 % para comprensión auditiva).

El análisis de estos resultados, en conjunto con las dos gráficas anteriores, nos puede llevar a suponer que, aunque los encuestados perciben la producción escrita como la aptitud más demandada y se sienten más seguros en la comprensión lectora, no han dudado de la relación que estas dos aptitudes tienen y en que el fortalecer la comprensión lectora y sus estrategias repercutirá en una mejor producción escrita.

Las demás preguntas cerradas (6, 7, 8 y 9) son preguntas de actitud y tienen la finalidad de conocer percepciones u opiniones más que hechos. A través de estas

preguntas ya no buscamos contextualizar sino conocer la percepción de las necesidades reales de los encuestados. Veamos:

La pregunta 6 es una pregunta cerrada con opción de abierta, y dicta: “¿Crees que los programas de Posgrado en Derecho de la UNAM deberían incluir una materia de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés? ¿Por qué?”. A esta pregunta, 44 de los encuestados contestó que Sí a la pregunta cerrada. Las respuestas a la pregunta abierta se dividieron en las siguientes categorías:

Tabla: Razones y número de alumnos que contestaron sobre la necesidad de incluir inglés jurídico como asignatura

Categoría de respuesta	Número de respuestas
Indispensable para la formación	44
No contestó	7
Como optativa	3
Para competir con otras universidades	3
Se deberían incluir otras aptitudes	1

44 personas opinaron que es indispensable para la formación integral de los profesionales del Derecho. Además, 3 opinaron que esto pondría al programa de la UNAM en igualdad de competencia con otras universidades nacionales (específicamente, las privadas). Sin descartar la importancia, 3 personas opinaron que debiera ser una asignatura optativa y no obligatoria. Finalmente, 1 persona opinó que deberían incluirse en esa asignatura otras aptitudes y no sólo la de comprensión de lectura, que se liga a la siguiente pregunta: “¿Crees que se deberían incluir además otras materias de inglés jurídico? Si sí, ¿cuáles?”, a la cual 63.33 % de los encuestados contestó que **SÍ** se deberían incluir más materias de inglés jurídico; a la pregunta de ¿cuáles?, los encuestados dividieron sus preguntas en

materias de inglés jurídico de acuerdo con las especialidades de: inglés de negocios, argumentación jurídica, contratos en inglés, *case law*, *comparative law*, redacción avanzada de textos jurídicos, vocabulario, auditoría legal, estrategias de comunicación escrita, entre otras.

Las preguntas 8 y 9 son en realidad dos en una. La pregunta 8 les pide a los encuestados que digan si creen que al contar con conocimientos de inglés jurídico tendrían acceso a mejores empleos, a lo cual el 95 % contestó que Sí.

Es decir, la gran mayoría de los encuestados reconoce que tendrían acceso a mejores empleos si tuvieran conocimientos de inglés jurídico. Sólo un porcentaje menor (3.33 %) considera que no es un factor relevante.

Para la pregunta 9, que fue abierta, (¿Qué ventajas crees que obtendrías si en el programa del posgrado de Derecho de la UNAM se incluyeran cursos de inglés jurídico?), los encuestados manifestaron lo siguiente:

Tabla: Ventajas de contar con formación en inglés jurídico

Ventajas	Número de respuestas
Ventajas laborales	35
Mejor preparación profesional	12
Mayor prestigio del programa y de la UNAM	5
Poder competir	4
Que ya no tendrían que estudiarlo en otra parte	2
Obtendrían libros más baratos	1

2 encuestados opinaron que ninguna, ya que sería difícil ofrecer una buena preparación debido a las diferencias en el nivel de conocimientos de inglés de los estudiantes.

En conclusión, la mayoría de los alumnos encuestados considera que la inclusión de la asignatura de comprensión de lectura en inglés les traería ventajas en el mercado laboral y les ofrecería una formación más integral y completa, además de elevar el prestigio del programa del Posgrado de Derecho (y de la UNAM en general), lo que a su vez se traduce en ventajas a nivel laboral y profesional.

Docentes

De la plantilla docente, 12 profesores dieron respuesta al cuestionario. Éste estuvo compuesto por 7 preguntas, divididas como sigue:

Tabla: Preguntas del cuestionario a los docentes

Pregunta	Tipo
1. Favor de indicar de qué programa de posgrado de Derecho es usted docente.	Cerrada. 8 opciones de respuesta: Comercio exterior, Empresarial, Financiero, Internacional, Propiedad intelectual, Derecho de la información, Maestría en Derecho, otro.
2. ¿Utiliza en su clase textos (escritos u orales) en inglés? ¿Por qué?	Cerrada (opciones de respuesta: Sí o No). Con opción de abierta.
3. En caso de haber respondido afirmativamente, especifique qué tipo de textos.	Abierta.
4. Si usa (o ha usado) textos jurídicos escritos en inglés, ¿qué nivel de comprensión de lectura requiere que tengan los alumnos? (ver cuadro)	Cerrada. Las opciones que se ofrecieron son: literal, inferencial, crítico y creativo.
5. ¿Qué habilidades en inglés jurídico considera que debe tener un alumno egresado del programa donde usted imparte clases? Califique en orden de importancia (donde el 1 es el más importante y 4 el menos)	Cerrada. Las opciones que se ofrecieron son: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita.
6. ¿Considera necesario que los programas de posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM cuenten con asignaturas de formación de inglés jurídico? ¿Por qué?	Cerrada (opciones de respuesta: Sí o No). Con opción de abierta.

7. ¿Qué ventajas cree que reportaría a la formación de los estudiantes el que se incluyeran cursos de inglés jurídico como parte del programa?	Abierta.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------

De acuerdo con las respuestas a la primera pregunta, los docentes se distribuyen según la especialidad como sigue:

Tabla: Número de docentes según especialidad que contestaron

Especialidad	Número de docentes
Empresarial	5
Comercio exterior	3
Financiero	2
Propiedad intelectual	2
Internacional	1
Maestría en Derecho	0
Otro	2

Nota: algunos docentes imparten cursos en más de una especialidad.

La pregunta número 2 es una pregunta cerrada con opción de respuesta abierta y busca saber si los docentes utilizan textos jurídicos en inglés como recurso didáctico de manera regular. A lo cual, el 75 % de los profesores contestó que SÍ utiliza textos en inglés y las razones que aducen son:

1. La mayoría de los estudios de la rama o materia (financiera) son en inglés.
2. En inglés se escriben los temas de vanguardia.
3. Para tener una perspectiva global de la materia (comercio internacional).
4. Hay recursos teóricos que sólo están en inglés.

Y los docentes que contestaron que NO (3), expresaron que no utilizan textos jurídicos en inglés porque:

1. Los alumnos no tienen el nivel para entenderlos.
2. Los programas no contemplan estos textos.
3. No ha sido necesario, hay suficiente material en español para esta materia (no específica).

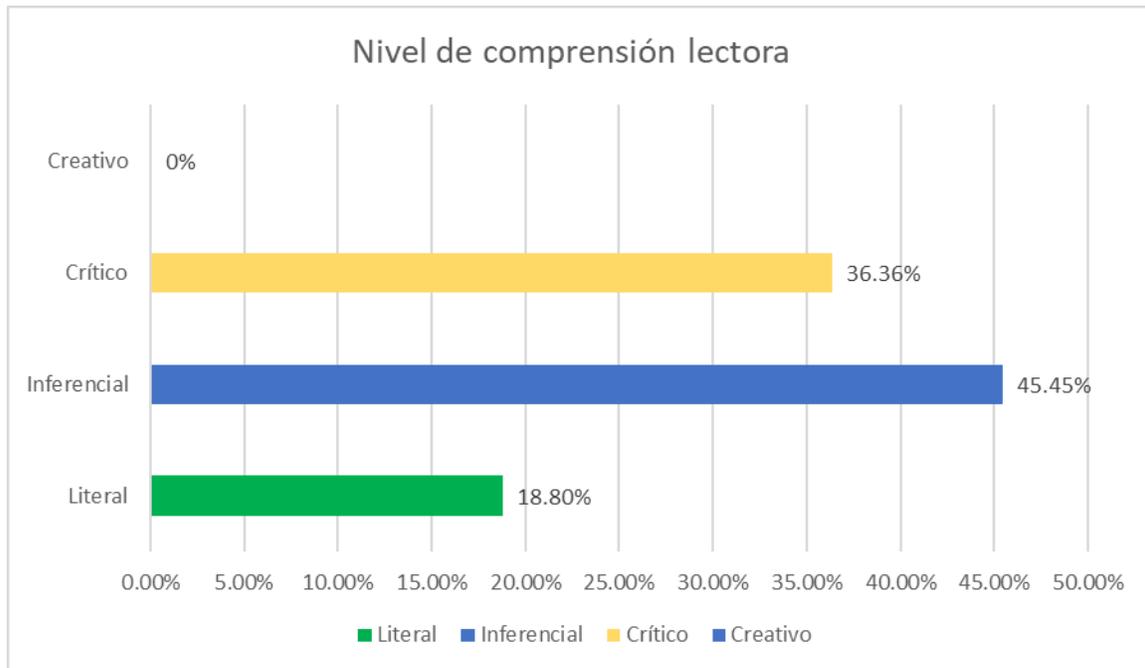
Como apuntamos en el Capítulo I de este trabajo, la necesidad de utilizar textos jurídicos en inglés puede variar de una materia a otra. Algunas ramas del Derecho siguen los convencionalismos dictados en los países anglosajones, además de utilizar el inglés como lingua franca. Tal es el caso, por ejemplo, del Derecho Bursátil o el Financiero.

Es interesante notar que uno de los docentes manifestó no utilizar estos textos porque los alumnos no tienen el nivel para entenderlos.

Una vez determinado que los docentes sí utilizan textos en inglés, se les preguntó qué tipo de textos. Las respuestas fueron las siguientes: libros, revistas, sitios web, normatividad, artículos académicos, tratados y resoluciones, legislación, informes, estudios, otros.

Respecto de los textos que los docentes utilizan se espera un nivel de comprensión por parte de los alumnos, dependiendo de la actividad. En esta lid, la siguiente pregunta se centra en saber qué nivel de comprensión se espera de los alumnos y se ofrecieron cuatro respuestas posibles: **literal** (se comprende la información de manera textual, según el sentido exacto de las palabras), **inferencial** (se sacan conclusiones con base en la información que proporciona el texto), **crítico** (se compara el contenido con otros criterios, se valora lo que dice el autor o bien, se usa para la investigación de otros temas), **creativo** (se crea algo nuevo a partir de la lectura).

Las respuestas fueron:

Tabla: Nivel de comprensión lectora

El 45.45 % de los docentes espera un nivel inferencial de comprensión de la lectura, seguido de un 36.36 % que requiere un nivel crítico.

Si una gran mayoría de los docentes ve la importancia de utilizar textos jurídicos en inglés dentro de sus asignaturas y además espera que los alumnos tengan un nivel de comprensión de lectura medio-alto, se vuelve entonces relevante un estudio como el que aquí presentamos donde se analizan las necesidades y se hace una propuesta concreta de inclusión de una materia que les proporcione a los alumnos y egresados elevar el nivel académico y profesional.

La siguiente pregunta, “¿Qué habilidades en inglés jurídico considera que debe tener un alumno egresado del programa donde usted imparte clases? Califíquelo en orden de importancia (donde el 1 es el más importante y 4 el menos)”, apunta de nuevo a conocer la perspectiva de los docentes sobre lo que el mercado laboral y la profesión de abogado en sí misma requiere. Tomemos en cuenta que la visión/percepción de los docentes puede diferir de la de los alumnos dada su amplia experiencia dentro de los campos en los que se han desarrollado.

En este sentido, las respuestas fueron:

Tabla: Tipos de habilidades de comprensión lectora

	1	2	3	4	TOTAL	CALIFICACIÓN
Comprensión oral	22.22% 2	44.44% 4	33.33% 3	0.00% 0	9	2.89
Comprensión escrita	54.55% 6	36.36% 4	9.09% 1	0.00% 0	11	3.45
Producción oral	11.11% 1	11.11% 1	44.44% 4	33.33% 3	9	2.00
Producción escrita	0.00% 0	22.22% 2	11.11% 1	66.67% 6	9	1.56

La comprensión escrita es reconocida como la habilidad más importante y de mayor relevancia por los docentes del Posgrado de Derecho de la UNAM que contestaron la encuesta.

Esta pregunta está ligada a la siguiente: “¿Considera necesario que los programas de posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM cuenten con asignaturas de formación de inglés jurídico? ¿Por qué?”. A esta pregunta el 100 % de los docentes considera que SÍ, y algunas de las razones expresadas fueron:

- “el entendimiento de muchas fuentes está condicionado al inglés, el alumno que entiende esos textos tiene ventajas”,
- “mis materias se ejercen en un contexto internacional que requiere de conocimientos en inglés”,
- “existe un mundo repleto de informaciones en inglés en materia de aspectos internacionales de propiedad intelectual, Derecho internacional de propiedad intelectual y Derecho comparado en materia de propiedad intelectual, con impacto potencial en la interpretación y aplicación de normas vigentes en el ámbito mexicano, cuyo acceso está condicionado al entendimiento del idioma inglés. El alumno que puede acceder a estos materiales tiene acceso a materiales sofisticados que lo hacen

un abogado más completo, un mejor abogado, por ese conocimiento de Derecho y jurisprudencia comparados”.

Y a la última pregunta, “¿Qué ventajas cree que reportaría a la formación de los estudiantes el que se incluyeran cursos de inglés jurídico como parte del programa?”, los docentes contestaron:

- *revisión de casos en otras jurisdicciones, lecturas*
- *mejor aprovechamiento de conocimientos. el docente podría ampliar los materiales. algunas universidades extranjeras ofrecen inglés jurídico (alicante)*
- *visión más integral*
- *elevaría nivel de alumnos y su acceso a material actual*
- *perspectiva global y conocimiento especializado*
- *mejor encuadre del curso, amplia el universo de fuentes de consulta, acceso a mejor comprensión*
- *mayor competitividad*
- *mejores oportunidades laborales*
- *cultura*
- *visión más amplia*
- *ventajas en el ejercicio de la profesión*
- *con inglés jurídico podrían entender mejor las disposiciones internacionales y aplicarlas.*

Se puede ver claramente que la visión de los alumnos y de los docentes empata en su mayoría: la inclusión de una o varias asignaturas de inglés jurídico elevaría el nivel de los alumnos y egresados, del programa de la UNAM, les daría mayor competitividad en el mercado, mejores oportunidades laborales.

3.3. Análisis de la entrevista

Veamos por último la entrevista realizada al coordinador de las especializaciones del Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, el maestro Edwin Joel Mora Vázquez.

Se le preguntó primero cuánto tiempo lleva ejerciendo ese puesto, a lo que contestó que tres años. Esta información era relevante para saber si sabía si en alguno de los planes de estudio de esa división se hubiera incluido en los programas del Posgrado una materia de este tipo. El maestro Joel Mora contestó que, en el tiempo que lleva y de la revisión que ha hecho de los planes y programas anteriores, nunca se ha ofertado una materia de inglés jurídico (o de otra lengua, para tales efectos). Al platicar con el entrevistado, nos confirmó que de hecho nunca se ha siquiera discutido la propuesta pues como existe como requisito de ingreso el que los aspirantes aprueben un examen de comprensión de lectura en inglés, se da por hecho que ya tienen esta habilidad comunicativa.

No obstante que existe este requisito, el coordinador afirmó que no es suficiente, ya que en ocasiones los alumnos han manifestado que no tienen el nivel para comprender los textos en inglés que se les deja leer y estudiar en ciertas materias. Y prosigue para afirmar que la habilidad de comprensión de lectura no sería suficiente, por supuesto que esta habilidad debiera profundizarse, pero también sería importante atacar otras habilidades que les permitan incluso traducir textos jurídicos.

Esta formación les permitiría a los egresados acceder a otros programas, como el de doctorado en Derecho, que es un programa de prestigio auspiciado incluso por el CONACYT al que pocos alumnos tienen acceso debido a la falta de conocimientos de inglés. Asimismo, se le preguntó si consideraba que este factor ponía en desventaja los programas del Posgrado de Derecho de la UNAM frente a otros similares en este país, privados o públicos, a lo que confirmó que sí, en comparación con instituciones como el CIDE u otras privadas que sí cuentan con materias que atienden esta necesidad, la UNAM está en desventaja.

Se le preguntó enseguida si considera que esta asignatura debiera ser obligatoria u optativa, y si deba incluirse en todas las especializaciones. El coordinador manifestó que en realidad no haría mucha diferencia si es optativa u obligatoria porque las optativas deben completarse para concluir el programa, por lo que acabaría siendo obligatorio que la cursaran. De igual manera, expresó que a todas las

especializaciones beneficiaría una materia de este tipo, aunque en particular a las siguientes: internacional público, internacional privado, comercio exterior, derecho empresarial, propiedad intelectual, energético, fiscal, entre otras.

Para finalizar, le pedimos que notara alguna otra ventaja que viera al incluir una materia de inglés jurídico en el Posgrado, a lo que respondió que haría que el programa del Posgrado fuera mucho más completo, integral y competitivo.

Se anexa al final de este trabajo la transcripción de la entrevista completa.

3.4. Conclusiones preliminares del capítulo

Del análisis de los instrumentos utilizados (cuestionarios y entrevista) para determinar las necesidades del conjunto de actores, se puede concluir que existe una necesidad real y puntual de formar integralmente a los alumnos del Posgrado dotándoles de mayores habilidades comunicativas en otra lengua, en este caso, el inglés que, como hemos apuntado, es considerada la *lingua franca* hoy en día en el mundo. Para el caso que nos ocupa, el inglés jurídico es una herramienta indispensable para el abogado de hoy y el Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM, a través de sus alumnos, docentes y funcionarios, reconoce esta necesidad.

También podemos inferir que es importante desarrollar y reforzar la destreza de comprensión de lectura con el fin de dotar de las competencias lingüísticas necesarias para que los alumnos puedan tener las bases suficientes que les permitan profundizar en otras destrezas, como la de producción escrita y oral.

4. El diseño de un curso de lengua con fines específicos

*“To Begin with the End in Mind means to start with a clear understanding of your destination. It means to know where you’re going so that you better understand where you are now and so that the steps you take are always in the right direction”.*⁷²

Stephen R. Covey (1990)

Tal como se mencionó en capítulos anteriores, el diseño de un curso de lengua para fines específicos comienza con el análisis y determinación de las necesidades específicas. Esto nos ayuda a definir el “qué” (un curso), pero sobre todo ese análisis nos dice “quién”, “por qué”, “dónde” y “cuándo”, respuestas necesarias y útiles para diseñar el “cómo”.

Como arrojaron los resultados de los cuestionarios descritos en el capítulo anterior, existe la necesidad de diseñar un curso de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés para los alumnos del posgrado de Derecho de la UNAM, específicamente de las especialidades de Comercio exterior, Derecho de la información, Empresarial, Internacional, Propiedad intelectual y Financiero.

Según lo analizado en los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes de las especializaciones mencionadas, se detecta una necesidad de contar con competencias lingüísticas en otra lengua, en este caso, el inglés, en el ámbito del Derecho. Esto es, destrezas de comunicación y en específico, de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés no solo en el ámbito laboral, sino también en el académico. Recordemos entonces que los usuarios del inglés para fines específicos utilizan esta lengua como un medio para llevar a cabo actividades académicas o profesionales, por lo que un curso de esta naturaleza no se basará

⁷² Traducción propia: Comenzar con el final en mente significa comenzar con un claro entendimiento de tu destino. Significa saber a dónde vas para que puedas entender mejor dónde estás ahora y que los pasos que tomes sean siempre en la dirección correcta.

única y principalmente en objetivos lingüísticos sino, sobre todo, en “objetivos del mundo real”, objetivos que se enfocan en competencias lingüísticas necesarias para ciertas tareas en los ámbitos antes mencionados.

Una vez identificadas las necesidades (“quién”, “por qué”, “dónde” y “cuándo”), pasamos al “cómo” con el uso de la metodología del diseño curricular descrita en la parte del Marco teórico de esta tesis, el modelo CpD que aplica el diseño curricular inverso.

Esta metodología tiene de particular que empieza por el final, de ahí que sea diseño inverso: cuáles son los resultados deseados (conocimientos duraderos, preguntas esenciales, objetivos de conocimiento). Para la redacción de los resultados, nos basaremos en la determinación por tipos de objetivos, ya sea de conocimiento, de habilidades o de actitudes. Con esta finalidad, seguiremos la taxonomía de Bloom para establecer estos objetivos (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación).

Recordemos el esquema para la priorización de los objetivos según el modelo CpD. El encargado del diseño debe preguntarse: ¿qué deben saber, comprender y ser capaces de hacer los aprendientes? ¿Cuál es la transferencia esencial que buscamos como resultado del curso (unidad)? ¿Qué conocimientos duraderos se desean? (McTighe y Wiggins, 2012, p. 2). Esta primera etapa busca que se lleve a cabo un ejercicio para determinar y establecer las prioridades. Siempre hay mucho material que cubrir y poco tiempo para hacerlo. El docente debe establecer un orden de priorización de los objetivos, siempre con base en el análisis de necesidades.

Es importante seguir el proceso de diseño curricular teniendo en cuenta las necesidades de los actores involucrados (ver Capítulo III) y también fijando objetivos reales, alcanzables.

En este sentido, iremos aplicando las etapas de la metodología junto con los esquemas y herramientas que la misma ofrece.

4.1 Etapa 1

Resultados deseados

A continuación, enumeraremos primero todos los objetivos planteados para este curso para después establecer su clasificación (transferencia, construcción de sentido, adquisición) y las prioridades siguiendo el modelo de esta metodología. El objetivo global del curso es “desarrollar una competencia lectora efectiva de textos jurídicos en inglés según las capacidades y necesidades específicas de los aprendientes”, ¿cómo vamos a lograr esto? ¿cuáles son los objetivos específicos? Veamos a continuación.

Los objetivos específicos son:

- El alumno analizará las estrategias de lectura que ya posee en la lengua materna, las clasificará, y conocerá y aplicará nuevas estrategias a la segunda lengua.
- El alumno será capaz de transferir conocimientos y estrategias para la comprensión lectora y la reflexión lingüística.
- El alumno tomará una postura activa y crítica frente al texto.
- El alumno identificará distintos propósitos y tareas de lectura.
- El alumno interpretará y clasificará los rasgos distintivos del lenguaje jurídico en inglés estadounidense, comparándolos con los rasgos distintivos del lenguaje jurídico en español (aplicando conocimientos previos) con el fin de analizar ciertos elementos como el léxico, los rasgos gramaticales y sintácticos, etc.
- El alumno conocerá los rasgos característicos de distintos géneros textuales jurídicos en inglés estadounidense, será capaz de identificar y analizar esos rasgos en textos reales y de inferir el significado de dichos rasgos en el texto mismo (género, macroestructura, convenciones textuales, características discursivas, etc.).
- El alumno conocerá y empleará estrategias de documentación para la investigación de significados.
- El alumno consolidará y aplicará los conocimientos construidos en las asignaturas afines.

- El alumno reconocerá y enumerará el vocabulario específico del área.
- El alumno aprenderá a elaborar glosarios a partir de la lectura comprensiva de los textos.
- El alumno utilizará eficazmente el diccionario bilingüe como herramienta para la comprensión.

De acuerdo con lo anterior, la clasificación sería:

Etapa 1 – resultados deseados		
<p>Objetivos establecidos</p> <p>El alumno analizará las estrategias de lectura que ya posee en la lengua materna, las clasificará, y conocerá y aplicará nuevas estrategias a la segunda lengua.</p> <p>El alumno será capaz de transferir conocimientos y estrategias para la comprensión lectora y la reflexión lingüística.</p> <p>El alumno tomará una postura activa y crítica frente al texto.</p> <p>El alumno identificará distintos propósitos y tareas de lectura.</p>	Transferencia	
	<p><i>Los alumnos serán capaces de usar de manera independiente lo aprendido para...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar estrategias de lectura dependiendo del tipo de texto, de la finalidad de la lectura, etc. • Activar conocimientos previos para construir significado de lo nuevo • Interpretar y clasificar los rasgos distintivos del inglés jurídico, comparándolos con los rasgos distintivos del español jurídico 	
	Significado	
	<p><i>Los alumnos comprenderán (e inferirán)</i></p> <p>...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los géneros proveen de información útil para la inferencia de significado de un texto 	<p><i>Los alumnos seguirán considerando...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Que la noción de género y la identificación de la macroestructura de los textos son clave para la deducción de significado
	Adquisición	
	<p><i>Los alumnos sabrán...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El vocabulario básico de distintos textos jurídicos por género o rama 	<p><i>Los alumnos sabrán hacer...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentarse para la investigación • Utilizar recursos como diccionarios y glosarios

Una vez clasificados los objetivos, debemos establecer la priorización para diseñar el resto. Para esto, utilizaremos el esquema propuesto:



Ya establecidos los objetivos, y una vez clasificados y priorizados, procedemos a establecer las evidencias que nos demuestren que esos objetivos se han alcanzado.

4.2 Etapa 2

Determinar la evidencia aceptable (evaluación)

¿Cómo vamos a evaluar si los estudiantes han comprendido y adquirido las habilidades establecidas en los objetivos? Esta es la parte más importante del diseño del currículo, de lo contrario, los objetivos quedan como una serie de buenos

deseos inalcanzables. Necesitamos determinar los criterios y las pruebas reales que nos demuestren, confirmen que los alumnos adquirieron la habilidad o el conocimiento.

Para esto, los autores de este modelo proponen seguir un proceso de evaluación continua que vaya verificando que los objetivos específicos de las unidades de aprendizaje se vayan cumpliendo (y no esperar a una evaluación final que no mida todas las habilidades, o que nos demuestre que algo en el camino falló y es demasiado tarde). Para este propósito se pueden utilizar cuestionarios, exámenes, preguntas abiertas, proyectos y tareas, diálogos, observaciones, etc. En este sentido, tenemos una colección de pruebas de distintos tipos y no un solo evento.

Las evaluaciones se pueden ajustar a los objetivos planteados en el diagrama de los círculos de importancia.

Algunas de las preguntas clave que debemos responder en esta fase son las siguientes: ¿cómo sabremos que los aprendientes han alcanzado los resultados deseados? ¿qué tipo de evidencias aceptaremos que muestren la comprensión y el uso de habilidades (transferencia) de los alumnos a nuevas situaciones? (McTighe y Wiggins, 2012).

Como hemos apuntado, existen muchas formas de evaluar, algunas formales y otras informales. El objetivo de esta etapa es múltiple: por un lado, por supuesto que queremos evaluar si se están alcanzando los objetivos, pero, por el otro, queremos también evaluar el propio diseño del curso, de los objetivos, de las actividades, de los materiales. Una especie de autoevaluación para el diseñador del curso.

Este curso tiene como uno de los principales objetivos el que los aprendientes reconozcan que cuentan ya estrategias de lectura en su lengua materna (y que aplican ya a textos jurídicos) y que esas mismas estrategias pueden ser aplicables a la segunda lengua, en este caso, al inglés, además de aprender nuevas estrategias. Como se ha apuntado ya, el desarrollo de la destreza comunicativa de comprensión

de lectura debe tomar también en cuenta los conocimientos lingüísticos de los aprendientes en la segunda lengua.

Por esta razón, esta fase de evaluación deberá tomar en cuenta una evaluación previa/inicial del nivel de comprensión lectora y de conocimientos lingüísticos y gramaticales del inglés.

Dicho esto, podemos abordar el tema de los criterios e indicativos para la evaluación con el fin de determinar si se están alcanzando los objetivos. Seguimos la metodología propuesta con la siguiente tabla:

Etapa 2 – evidencia		
Código	Criterios de evaluación	
Objetivos de transferencia	<p>Explicar las estrategias de lectura</p> <p>Aplicación de conocimientos previos</p> <p>Identificar rasgos del lenguaje jurídico</p>	<p>Tareas de desempeño</p> <p><i>Los alumnos demostrarán que realmente comprendieron mediante...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Acercándose a un texto para definir el propósito de la lectura y la(s) estrategia(s) que utilizarán para comprenderlo ● Comparando macroestructuras de textos jurídicos en ambas lenguas ● Identificando rasgos del inglés jurídico en un texto real
Objetivos de sentido	Clasificación por géneros textuales	<ul style="list-style-type: none"> ● Clasificando textos jurídicos reales por géneros y estableciendo los rasgos propios de cada uno
Objetivos de adquisición	<p>Vocabulario</p> <p>Documentación</p> <p>Uso de diccionarios y glosarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Listas de vocabulario jurídico y ejercicios de llenar espacios en enunciados reales ● Proyectos específicos donde tengan que documentarse ● Ejercicios de uso de diccionarios y glosarios

4.3 Etapa 3

Actividades y tareas de aprendizaje

La tercera y última fase del diseño inverso es aquella en la que se desarrollan los contenidos del material.

Una vez establecidos los objetivos o resultados esperados (conforme a la priorización que ofrece el diagrama de círculos) y las pruebas que demuestren que se han alcanzado esos objetivos, podemos entonces planificar las actividades instruccionales, más no antes. Estas actividades responden a varias preguntas clave: ¿qué actividades dotarán a los alumnos de los conocimientos y las habilidades que requieren según los resultados esperados? Por ejemplo, una actividad encaminada a conocer y dominar los recursos documentales necesarios para descifrar el contenido de un texto jurídico dotará al alumno de las habilidades para resolver dudas sobre el contenido de un texto jurídico. Otra actividad en la que se analice la macroestructura de un texto, por ejemplo, una sentencia estadounidense, dotará al alumno de los conocimientos necesarios para activar los conocimientos previos sobre lo que el texto ofrecerá en cada sección.

Veamos las actividades de formación que se proponen en esta etapa, alineadas con los objetivos y los métodos de evaluación ya mencionados.

Etapa 3 – plan y actividades de aprendizaje	
Código	Evaluación diagnóstica: 1) estrategias de lectura en lengua materna, 2) conocimientos lingüísticos en la segunda lengua
Transferencia	Actividades de formación
Sentido	Explicar estrategias de lectura conocidas por los alumnos y conocer nuevas estrategias, aplicarlas a textos reales primero en lengua materna y después en textos simples en la segunda lengua
Adquisición	Aplicar conocimientos previos del lenguaje jurídico: analizar géneros textuales en textos en español y comparar con textos en inglés, centrándose en macroestructura

	<p>Identificar rasgos del lenguaje jurídico en español y en inglés: arcaísmos, frases hechas, latinismos, términos generales con uso técnico, frases binomiales y trinomiales, etc.</p> <p>Dialogar sobre las estrategias de documentación que conocen para su trabajo como abogados. Trasladar esos conocimientos a la investigación para la construcción de sentido de textos.</p> <p>Aprender el uso de diccionarios y glosarios conforme se vaya necesitando: aplicaciones, limitaciones, recursos útiles, etc.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5. Plan de estudios

En este capítulo presentamos una propuesta de plan de estudios para la asignatura específica de “Comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés”, siguiendo el formato publicado en la página Web de la institución.⁷³ Cabe mencionar que esta propuesta es apenas el resultado preliminar dentro de los alcances de este estudio en el que el objetivo principal fue identificar y determinar las necesidades de inclusión de una asignatura de esta naturaleza, más no el diseño del curso en sí. Como se apunta en el capítulo de las Conclusiones, esa es una línea de investigación y profundización de este trabajo que tendría que evaluarse y llevarse a cabo.

Esta propuesta está pensada para cursarse en un semestre, normalmente de 16 semanas conforme al calendario de la UNAM.

 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO PROGRAMA ÚNICO DE ESPECIALIZACIONES EN DERECHO FACULTAD DE DERECHO 				
Programa de actividad académica				
Denominación:	Comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés			
Clave:	Semestre:	Campo de conocimiento:		No. Créditos:
Carácter: Obligatoria () Optativa () Obligatoria de elección ()	Horas		Horas por semana	Horas al semestre
Tipo: Teórica	Teoría:	Práctica:	3	48
	24	24		
Modalidad: Curso	Duración del curso: un semestre			
Seriación:	No (X)	Sí ()	Obligatoria ()	Indicativa ()
Actividad académica antecedente:				
Actividad académica subsecuente:				

⁷³ <http://www.posgrado.derecho.unam.mx/especializaciones/especializaciones.php>

Objetivo general: Al culminar el curso el alumno deberá:

- Alcanzar una competencia lectora efectiva a nivel crítico-creativo de textos jurídicos en inglés según las capacidades y necesidades específicas que se evalúen al inicio del curso.⁷⁴

Objetivos particulares: Se pretende que el alumno pueda:

- Aplicar estrategias de lectura dependiendo del tipo de texto, de la finalidad de la lectura, etc.
- Caracterizar, determinar y clasificar diversos los géneros textuales jurídicos estadounidenses y contrastarlos con los mexicanos.
- Saber utilizar recursos documentales para dotar de sentido a un texto, como diccionarios, glosarios, gramáticas, textos paralelos, etc.
- Integrar y enriquecer el vocabulario jurídico en inglés de distintos textos jurídicos por género o rama.

Temario		Horas	
Unidad	Tema	Teóricas	Prácticas
1	Los lenguajes de especialidad y el inglés para fines específicos	3	3
2	El lenguaje jurídico: rasgos distintivos	8	10
3	Estrategias de comprensión de lectura	10	5
4	Desarrollo de otras habilidades comunicativas a partir de la lectura	3	6
Totalidad de horas teóricas:		24	
Totalidad de horas prácticas		24	
Suma total de horas		48	

Contenido temático	
Unidad	Tema y subtemas
1	<p>Objetivo: Que el alumno sepa diferenciar entre la lengua general y los lenguajes de especialidad.</p> <p>Los lenguajes de especialidad y el inglés para fines específicos</p> <p>1.1 El lenguaje general vs el lenguaje de especialidad.</p> <p>1.2 El Inglés para Fines Específicos (IFE).</p> <p>1.3 El estudio y aprendizaje del inglés con fines específicos.</p> <p>Estrategias didácticas: realizar lecturas de textos teóricos e identificar las estrategias de lectura que</p>

⁷⁴ La evaluación de la que se habla es una evaluación inicial-diagnóstica, que tiene por objetivo “los conocimientos previos y habilidades lingüísticas iniciales que tiene cada alumno” (Santiago Castillo y Jesús Cabrerizo, 2010, p. 268), con lo que podrán diseñarse mejor los materiales, modificar ciertas actividades a la medida, tiempos. Asimismo, les ofrecerá al alumno y al docente una medida para monitorear los avances y la adquisición de la competencia. Esto no implica un cambio sustancial al plan de estudios.

	los alumnos ya poseen, hacerlas evidentes.
2	<p>Objetivo: Que el alumno sepa identificar los rasgos característicos del lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad y los contraste con los del español jurídico.</p> <p>El lenguaje jurídico</p> <p>2.2 El lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad.</p> <p>2.3 Rasgos distintivos del lenguaje jurídico.</p> <p>2.3.1 Rasgos distintivos del español jurídico.</p> <p>2.3.2 Contrastar con los rasgos distintivos del inglés jurídico.</p> <p>Estrategias didácticas: analizar distintos géneros jurídicos en textos reales en inglés e identificar los rasgos característicos, clasificándolos. Hacer lo propio en textos en español y contrastar (hacer evidentes los esquemas que ya posee el alumno).</p>
3	<p>Objetivo: Que el alumno conozca distintas estrategias de lectura e identifique las que ya aplica en su lengua materna.</p> <p>Estrategias de lectura</p> <p>3.1 Competencia comunicativa:</p> <p>3.1.1 Gramatical</p> <p>3.1.2 Estratégica</p> <p>3.1.3 Sociolingüística</p> <p>3.1.4 Discursiva</p> <p>3.2 Habilidades comunicativas en una segunda lengua.</p> <p>3.3 La comprensión lectora. Estrategias de lectura:</p> <p>3.3.1 <i>skimming</i></p> <p>3.3.2 uso de conocimientos previos</p> <p>3.3.3 identificación de información clave en el texto</p> <p>3.3.4 identificación de marcadores evidentes y estructura global del texto</p> <p>3.3.5 lectura repetida, releer</p> <p>3.3.6 reconocer estructuras y patrones sintácticos</p> <p>3.3.7 inferir el significado de una palabra por el contexto</p> <p>Estrategias didácticas: practicar distintas estrategias de lectura en textos generales y textos jurídicos. Llevar a cabo tareas reales en las que el alumno tenga que “negociar con el texto” el significado de partes desconocidas.</p>

4	<p>Objetivo: Que el alumno haga consciente el desarrollo de otras habilidades comunicativas a partir de la lectura.</p> <p>Desarrollo de otras habilidades comunicativas a partir de la lectura</p> <p>4.1 El umbral lingüístico (componentes sintácticos y léxicos)² Repaso de elementos lingüísticos:</p> <p>4.1.1 ortografía</p> <p>4.1.2 morfología</p> <p>4.1.3 derivaciones de las palabras</p> <p>4.1.4 funciones gramaticales</p> <p>4.1.5 colocaciones</p> <p>4.1.6 registro</p> <p>4.1.7 asociaciones entre palabras</p> <p>Estrategias didácticas: identificar rasgos lingüísticos y habilidades comunicativas derivadas de la lectura en tareas reales (por ejemplo, leer un contrato y extraer colocaciones verbo+sustantivo).</p>
----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Mesografía básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ALCARAZ VARÓ, Enrique, <i>El inglés jurídico</i>, Barcelona, Ariel, España, 1994, xi + 291 pp. ● BECERRA, Javier F. <i>Diccionario de Terminología Jurídica Mexicana</i> (Español - Inglés). México, Escuela Libre de Derecho, 1999. ● CABANELLAS DE LAS CUEVAS, Guillermo y HOAGHE, Eleanor C., <i>Butterworth's Spanish/English Legal Dictionary</i> [Diccionario Jurídico Español/Inglés Butterworth]. Austin, Tex.; Butterworth Legal Pub., 1991. 2 Vol. ● CAO, Deborah, <i>Translating Law</i>, Topics in translation 33, Multilingual Matters Ltd., Inglaterra, 2007. ● CONTIJOCH ESCONTRIA, María del Carmen (coord.), <i>Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza</i>, México, UNAM, 2014. ● FUERTES OLIVERA, Pedro A. y SAMANIEGO FERNÁNDEZ, Eva, "El inglés para fines específicos: rasgos distintivos", en Pedro A. Fuertes Olivera (ed.), <i>Lengua y Sociedad: Investigaciones recientes en Lingüística Aplicada</i>, Valladolid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 247-271, España, 2005. ● GÁMEZ, Ruth y CUÑADO, Fernando, <i>Legal English: inglés jurídico para juristas y traductores de habla hispana</i>, Traducción Jurídica, Disponible en: http://www.traduccionjuridica.es/recursos ● GARNER, Bryan A. <i>Black's Law Dictionary</i>, Thomson Reuters, Estados Unidos, 2021. ● KROIS-LINDNER, Amy y TransLegal, <i>International Legal English: A course for classroom or self-study use</i>, 2a edición, Cambridge University Press, 2011. ● Merriam-Webster's Dictionary (en línea), en https://www.merriam-webster.com/ ● Merriam-Webster's Thesaurus (en línea), en https://www.merriam-webster.com/ ● Real Academia Española de la Lengua, <i>Diccionario panhispánico del español jurídico</i>,

<p>(en línea) https://dpej.rae.es/</p> <ul style="list-style-type: none"> • RÍOS, José Tomás, "Las sentencias judiciales: estudio y análisis sociolingüístico", <i>Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos</i>, número 9, España, junio 2005. • ROBB, Louis A., <i>Diccionario de Términos Legales</i>, "Español-Inglés e Inglés-Español", vigésimo octava reimpresión, Limusa Noriega, México, 2005. • SCHNEIDERIT, Gaby, <i>Legal Language as a Special Language: Structural Features of English Legal Language</i>, Heinrich-Heine-Universität. • VERETINA-CHIRIAC, Ina, "Characteristics and Features of Legal English Vocabulary", <i>Revista Lingvistică și Literatură</i>, ISSN 1811-2668. 	
<p>Mesografía complementaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • BAJCIC, Martina, "The Role of EU Legal English in Shaping EU Legal Culture", <i>International Journal of Language & Law</i>. 2018. • BASTIDAS GARCÍA, Eva María, <i>Las colocaciones en el español jurídico y su tratamiento en el aula de español para extranjeros</i>, Tesis doctoral, Universitat de València. 2016. • BELLUSCIO, Augusto C., "Técnica jurídica para la redacción de escritos y sentencias, Reglas gramaticales", <i>La Ley</i>, marzo de 2006. • HIDALGO DÍEZ, Eugenio; MANZANO DÍAZ, Mirtha, "El Proceso de Comprensión en una Lengua Extranjera: Una Propuesta para Evaluar Estrategias de Lectura", <i>Educación XX1</i>, vol. 17, núm. 1, 2014, pp. 309-326, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. • TABARES PLASENCIA, Encarnación, "Fraseología jurídica y variación topolectal", <i>ONOMÁZEIN, Revista semestral de lingüística, filología y traducción</i>, Vol. 33, junio de 2016. 	
<p>Estrategias didácticas:</p> <p>Exposición oral (X)</p> <p>Exposición audiovisual (X)</p> <p>Ejercicios teóricos o prácticos (X)</p> <p>Seminarios ()</p> <p>Lecturas obligatorias (X)</p> <p>Trabajos de investigación (X)</p> <p>Prácticas de taller o laboratorio ()</p> <p>Prácticas de campo (X)</p> <p>Otras: ()</p>	<p>Formas de evaluación:</p> <p>Exámenes parciales (X)</p> <p>Examen final (X)</p> <p>Trabajos y tareas (X)</p> <p>Exposición de tema (X)</p> <p>Participación en clase (X)</p> <p>Asistencia (X)</p> <p>Otras: ()</p>
<p>Líneas de investigación: Inglés jurídico</p>	
<p>Perfil profesiográfico: Quienes impartan esta asignatura deberán de contar con experiencia en actividades académicas o profesionales relacionadas con el inglés jurídico. De preferencia, tener experiencia como docentes de lengua extranjera, lenguajes de especialidad, lenguaje del Derecho, de los negocios.</p>	

Conclusiones

La motivación para la realización de este trabajo fue la intención de conocer las necesidades reales de contar con la competencia y las habilidades comunicativas en inglés jurídico de los alumnos de ciertas especializaciones que ofrece el Posgrado de Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM y saber si era pertinente proponer la inclusión de una materia específica que abordara esas necesidades, en particular, en el campo de la comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés.

Este capítulo presenta las conclusiones a las que llegamos derivadas del estudio de las interrogantes que originaron este trabajo. Para tal propósito, hemos dividido este capítulo en tres partes diferenciadas: 1) en la primera, evaluamos los objetivos (general y específicos) planteados al inicio y ofrecemos conclusiones sobre los hallazgos; 2) en la segunda, resaltamos la utilidad de este trabajo de investigación, y 3) en la tercera, hablamos sobre lo que se necesitaría para su implementación y describimos las posibles líneas de investigación a seguir en el futuro a partir de lo aquí formulado.

Objetivos iniciales y resultados alcanzados

¿Existe la necesidad de ofrecer una formación en inglés jurídico dentro de los programas de especialización de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM?

Esta fue la pregunta inicial del presente trabajo de investigación. Las conclusiones a las que llegamos al respecto derivan del análisis de los instrumentos que se utilizaron para conocer y determinar si efectivamente existe una necesidad de ofrecer formación en inglés jurídico en los programas de especialización de la mencionada División.

Para todo el diseño, implementación y análisis de los instrumentos de investigación cualitativa, partimos de varios supuestos teóricos plasmados en el Capítulo II dedicado al marco teórico. De todo lo expuesto y desarrollado en el marco teórico, podemos concluir lo siguiente:

- a) Existe una disciplina derivada de la lingüística aplicada a la que se la ha denominado “lenguajes de especialidad” y que se encarga de estudiar los rasgos que caracterizan a este fenómeno lingüístico, sus derivaciones (lenguaje médico, de negocios, jurídico, académico, profesional, etc.), así como la didáctica de los mismos.
- b) Del análisis de las definiciones de lenguajes de especialidad, hemos constatado que el inglés jurídico entra dentro de esta clasificación y cumple con todos los requisitos para serlo. Así se le ha tratado y estudiado y existe una gran cantidad de bibliografía y referencias mesográficas que estudian el inglés jurídico desde esta perspectiva, así como la didáctica del mismo.
- c) Para los fines específicos de este estudio, nos centramos en las distintas propuestas teóricas que abordan la didáctica de los lenguajes de especialidad y determinamos que para el diseño curricular de un curso de esta naturaleza (en nuestro caso, la comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés) son importantes los marcos referenciales del aprendizaje por competencias y el enfoque por tareas, por lo siguiente:
 - i. El primero, el aprendizaje por competencias porque valora no sólo que el alumno tenga los conocimientos, sino que privilegia que sepa aplicarlos. Este marco se separa teóricamente de las anteriores teorías pedagógicas, pues determina como fin último que el alumno demuestre que sabe hacer y ese fin es la brújula que guía todo el diseño instruccional.
 - ii. El segundo, el enfoque por tareas, es un enfoque desarrollado en particular dentro del contexto de enseñanza de una segunda lengua (o una destreza comunicativa en una segunda lengua, como es este caso) y concreta el aprendizaje por competencias al proponer que toda la instrucción se desenvuelva y aplique a través de materiales y tareas del mundo real, es decir, que los alumnos se enfrenten, en el aula, a situaciones comunicativas reales (dentro de la temática especializada, en este caso, el Derecho) en las que tengan que utilizar destrezas lingüísticas para resolver una situación o problema.

d) Esos marcos referenciales se ponen en práctica en el diseño del curso en particular, para lo cual analizamos y exploramos distintas aproximaciones a este diseño y nos centramos en el llamado diseño inverso (*Backward Design*) propuesto como UbD (*Understanding by Design*). En esta propuesta, se comienza por el final: la delimitación de objetivos, para lo cual es indispensable un análisis de necesidades. Le sigue el diseño de los instrumentos de evaluación que nos permitan identificar si esos objetivos se están/han sido alcanzados, para después entrar a la selección de materiales y tareas auténticas.

Una vez delimitado y analizado el marco teórico, y con el fin de llevar a cabo el estudio de las necesidades de inclusión de la asignatura en el Posgrado de Derecho, se planteó utilizar la metodología del análisis de necesidades. Para este propósito, este análisis se basó en dos herramientas esenciales de tipo cualitativo: el cuestionario (dirigido a alumnos y docentes) y la entrevista abierta (dirigida al coordinador de las especializaciones).

El análisis de los resultados de esas dos herramientas arrojó que los actores involucrados y sujetos del análisis cualitativo (estudiantes y docentes activos, y el coordinador de las especializaciones) perciben una clara necesidad de complementar los programas con asignaturas destinadas a la adquisición de la competencia comunicativa en inglés, específicamente el inglés jurídico. También de este análisis se sugieren futuras líneas de investigación que se comentarán en este mismo capítulo.

Como se mostró en el capítulo correspondiente al análisis de los instrumentos, tanto los estudiantes, como los docentes y el coordinador consideran que el incluir materias o asignaturas que tengan por objetivo la adquisición, desarrollo y mejora de la competencia comunicativa de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés traería varias ventajas, entre otras: 1) directamente a los egresados de las especializaciones, mejores oportunidades laborales y de acceso a otros programas académicos; 2) al programa de la institución, un mayor prestigio y la posibilidad de

competir con programas similares ofrecidos en otras instituciones de educación superior del país y del extranjero.

De la pregunta inicial concluimos que los actores consideran necesario incluir una asignatura de inglés jurídico en los programas de especializaciones del posgrado en Derecho. Para ahondar más sobre las necesidades específicas que estos actores tienen, se presentaron varias preguntas de investigación más particulares. La **primera** de ellas atiende al nivel de destreza comunicativa en inglés jurídico que los alumnos perciben que poseen. De los instrumentos utilizados para la investigación, concluimos que el porcentaje más alto de alumnos (casi una tercera parte) considera que la destreza de comprensión de lectura en inglés la poseen a nivel regular. Para entrar a

De lo anterior, podemos ligar la **segunda** pregunta específica, ¿cuáles son las destrezas comunicativas más relevantes para ejercer la profesión de abogado, según la percepción de los actores encuestados? Como parte del marco teórico establecimos que la comprensión de lectura, y más en el campo de los lenguajes de especialidad, es de suma importancia para el desarrollo de otras destrezas más complejas, como la de producción escrita (redacción), que es la que los actores perciben como la más demandada por la profesión y el mercado laboral. La comprensión lectora es entonces un primer paso para llegar al desarrollo de otras destrezas. Además, estamos ante una disciplina que requiere de mucha cautela y una buena interpretación de sus contenidos, ya que cualquier malinterpretación puede afectar al usuario o entorpecer la situación de comunicación.

Por su parte, los docentes que laboran en esa institución consideran que la comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés es básica para las materias o asignaturas que ellos imparten, ya que muchos textos teóricos y prácticos de varias ramas del Derecho, por su naturaleza (por ejemplo, el Derecho internacional, empresarial, de propiedad intelectual, etc.) se producen en inglés, como esta lengua vehicular del mundo globalizado. Eso da respuesta a la **tercera** interrogante, ¿cuál es la necesidad académica para dicha competencia en esa institución, de acuerdo con los docentes que ahí laboran?

La última interrogante específica planteada, ¿qué apreciación tiene la Facultad de Derecho de la UNAM (a través de sus funcionarios) sobre la necesidad de incluir asignaturas de inglés jurídico? se contestó con base en la entrevista que le realizamos al coordinador de las especialidades, el maestro Edwin Joel Mora Vázquez, quien considera indispensable complementar el currículo de la oferta académica con asignaturas de inglés jurídico, con el fin de dotar a los alumnos de mayores competencias en el campo del Derecho y abrirles oportunidades tanto laborales, como académicas (por ejemplo, el ingresar a programas de doctorado, entre otros).

La conclusión global de este trabajo de investigación se puede resumir en que es innegable la necesidad de incluir asignaturas que ofrezcan al alumnado de los programas de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM la oportunidad de adquirir y desarrollar, así como mejorar, la competencia comunicativa lectora en inglés jurídico. De esta forma, el alumno contará con una formación sólida para responder a las necesidades de un mercado cada día más globalizado, donde el inglés es lengua vehicular.

Aportaciones de este trabajo

De la pregunta inicial y el objetivo general hemos concluido que se confirma la necesidad de complementar el currículo de ciertas especializaciones ofrecidas por la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM con una asignatura de comprensión de textos jurídicos en inglés.

Este trabajo ofrece, en primer lugar, todo un marco teórico para el diseño de un curso de esa naturaleza: el análisis de los llamados lenguajes de especialidad, los marcos referenciales de la didáctica de esos lenguajes y el proceso de diseño curricular. No sólo eso, sino que ofrece una aproximación a la aplicación del diseño curricular inverso al caso concreto, determinando las tres etapas del mismo:

- a) Los resultados deseados (objetivos clasificados en: objetivos de transferencia (los alumnos serán capaces de usar de manera independiente lo aprendido para...),

de construcción de sentido (los alumnos comprenderán...) y de adquisición (los alumnos sabrán hacer...);

- b) La evidencia aceptable, es decir, cómo se va a evaluar si los estudiantes han comprendido y adquirido las habilidades y, sobre todo, si saben aplicarlas a casos reales. Es decir, los instrumentos que demuestren que los alumnos realmente comprendieron.
- c) Las actividades y tareas de aprendizaje, esto es, los contenidos del material.

Por último, se propuso un plan de estudios preliminar donde se detallan los objetivos y las unidades, así como los temas y subtemas y las estrategias didácticas (y tareas) a desarrollarse.

Otra gran aportación relevante de este trabajo es la propuesta de diseño curricular de un plan de estudios de la asignatura “Comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés”, basado en el diseño inverso y el marco teórico sobre aprendizaje por competencias y enfoque por tareas. La realización de este programa muestra, por un lado, la aplicabilidad de este modelo didáctico a un curso de inglés jurídico y, por otro, constituye un punto de partida en el caso de aprobación e inclusión de esta materia en el plan de estudios de algunas especializaciones del Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Y es aquí donde ligamos a la tercera parte de las Conclusiones, las posibles mejoras y perspectivas a futuro:

Posibles líneas de investigación

Por la naturaleza del objeto de investigación y la amplitud del mismo, se determinaron varias líneas de investigación que no pudieron abordarse en el presente y que quedan pendientes para futuros trabajos, que además aportarían las consideraciones que a continuación se detallan:

Es innegable el papel que desempeña el inglés como *lingua franca* en el ámbito mundial en general y en el campo del Derecho a nivel particular, lo que se refleja en el análisis de necesidades llevado a cabo como tema central de este trabajo de

investigación. La aportación específica es que, de este análisis de necesidades, y con base en el marco teórico-conceptual, así como en los capítulos que detallan una propuesta de diseño curricular, se podrán desarrollar líneas de investigación para el diseño, implementación y aplicación de un plan de estudios específico para los programas de especializaciones de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM. Este trabajo debería llevarse a cabo con especialistas en la enseñanza del inglés jurídico como lengua para fines específicos, con los docentes activos y los funcionarios de la institución encargados de modificar y complementar los programas y planes de estudio. Así mismo, sería útil involucrar a los empleadores, ya que son ellos los que marcan las necesidades del mercado laboral.

En segundo lugar, podríamos ampliar los instrumentos de análisis cualitativo, así como su ámbito de aplicación, no sólo a ciertas especializaciones, sino a todos los programas que se ofrecen.

Para concluir, este trabajo es el inicio de un camino más amplio de investigación sobre el campo y la aplicación a favor y beneficio de la institución de educación superior más importante del país, no sólo a nivel posgrado, sino también a nivel licenciatura. Es innegable que los instrumentos de análisis cualitativo aplicados arrojaron que existe la inquietud de que también se incluyan asignaturas que aborden las otras destrezas comunicativas. No obstante, hemos enfocado este estudio en la destreza de comprensión lectora debido a la heterogeneidad del nivel de dominio de la lengua inglesa en los candidatos a ingresar a las especializaciones, lo cual dificulta el ampliar el alcance de la asignatura. Por eso sugerimos que sería de gran utilidad realizar una investigación similar para proponer la inclusión de asignaturas de inglés jurídico desde la licenciatura en Derecho que se ofrece en la UNAM y no sólo a nivel posgrado.

Referencias mesográficas**i. Referencias bibliográficas**

- ALCARAZ VARÓ, Enrique, *El inglés profesional y académico*, Madrid, Alianza Editorial, S.A., España, 2000.
- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, Juan Luis, *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, México, Paidós, 2003.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- BARGALLÓ ESCRIVÁ, María; FORGAS BERDET, Esther; GARRIGA ESCRIBANO, Cecilio; RUBIO, Ana; SCHNITZER, Johannes (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*, Tarragona, Universitat Rovira i Virgili, España, 2001.
- BIGOT, Margot, *Apuntes de lingüística antropológica*, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2010. <http://hdl.handle.net/2133/1367>
- BRIONES, Guillermo, *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*, ARFO Editores e Impresores Ltda., Colombia 2002.
<https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>
- BOBBIO, Norberto, *Teoría General del Derecho*, Debate, Madrid, España, 1990.
- CABRÉ CASTELLVÍ, María Teresa, *Terminology: Theory, methods and applications*, Editado por Juan C. Sager, John Benjamins Publishing Company, EUA, 1998.
- CÁCERES NIETO, Enrique, *Lenguaje y Derecho: las normas jurídicas como sistema de enunciados*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México, 2000.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y TUSÓN VALLS, Amparo, *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*, Ariel, España, 2002.
- CASARINI, Martha, *Teoría y diseño curricular*, Ed. Trillas, México, 2013.
- CASTILLO ARREDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Jesús, *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*, Madrid, Pearson, España, 2010.

- CONTIJOCH ESCONTRIA, María del Carmen (coord.), *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*, UNAM, México, 2014.
- CORNEA, Ioana, *Unidades de conocimiento especializado para la traducción jurídica: identificación y propuesta de representación de la equivalencia del derecho de extranjería en un diccionario bilingüe español-rumano*, TESIS DOCTORAL, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España, 2015.
- CORUJO, María Elma, *El español de los negocios: diseño curricular de un curso de marketing internacional para estudiantes turcos*, CIESE-Comillas, España, 2015. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/7988>
- COVEY, Stephen, *The seven habits of highly effective people: restoring the character ethic*, Nueva York, Fireside Book, EUA, 1990.
- CRYSTAL, David, *English as a Global Language*, 2ª edición, Cambridge University Press, Reino Unido, 2003.
- CRYSTAL, David, *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, 3ª Edición, Cambridge University Press, Reino Unido, 2019.
- DE SAUSSURE, Ferdinand, *Curso de Lingüística General*, Traducción, prólogo y notas de Amado Alonso, vigésima cuarta edición, Losada, Argentina, 1945.
- DENSCOMBE, Martyn, *The Good Research Guide for small-scale social research projects*, 5ª ed., Open University Press, Inglaterra, 2014. <https://dora.dmu.ac.uk/handle/2086/10239>
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, 2ª Edición, McGraw-Hill, México, 2002.
- DORNYEI, Zoltán, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, 2ª ed., Nueva York, Lawrence Elbaum Associates, EUA, 2003. <https://ipfs.io/ipfs/bafykbzacearhg3mecs67xobsxow4sp235a55khwjh5t2aze7ymngdwk5zgdbi?filename=%28Second%20Language%20Acquisition%20Research%20Series%29%20Zolt%C3%A1n%20D%C3%B6rnyei%20-%20Questionnaires%20in%20Second%20Language%20Research%20Con>

[struction%2C%20Administration%2C%20and%20Processing-Routledge%20%282002%29.pdf](#)

DOUGLAS, Dan, *Assessing Languages for Specific Purposes*, Cambridge, Reino Unido, 2000.

DUDLEY-EVANS, Tony y ST. JOHN, Maggie-Jo, *Developments in English for specific purposes: a Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge University Press, Reino Unido, 2009.

<https://books.google.com/cu/books?id=FY5ChNRKtxwC&printsec=frontcover#v=onepage&q=absolute&f=false>

GALÁN MAÑAS, Anabel, *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'interpretació, 2009.

GRAVES, Kathleen, *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*, Heinle & Heinle Publishers, Estados Unidos, 2000.

GUMPERZ, John J. y HYMES, Dell (eds), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, Volumen 10, Holt, Rinehart and Winston, Inc., EUA, 1972.

HALLIDAY, M.A.K., STREVENS, Peter y MCINTOSH, Angus, *The linguistic sciences and language teaching*, Londres, Longman's Linguistics Library, Reino Unido, 1964. <https://www.indianculture.gov.in/linguistic-sciences-and-language-teaching>

HENTIT, Nabila, *English for Specific Business Purposes: The Teachers' Content and Context Acquisition Case Study: ESBP Teachers in Oran, Algeria*, Universidad de Oran, 2014-2015. <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH4435.pdf> [TESIS MAESTRÍA]

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, *et al.*, *Metodología de la investigación*, 6ª ed., McGraw Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, 2014. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

HYLAND, Ken, *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*, Londres, Routledge, Reino Unido, 2006.

- JEREZ Y., Oscar, HASBÚN H., Beatriz y RITTERSHAUSSEN K., Sylvia, *El Diseño de Syllabus en la Educación Superior: Una Propuesta Metodológica*. Ediciones Universidad de Chile, Chile, 2015.
- LÓPEZ GARCÍA, María Pilar, *Introducción a las lenguas de especialidad*, Centro de Lenguas Modernas (UGR), Dpto. Didáctica de la Lengua y Literatura, Universidad de Granada, España, 2011.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/38771/Introducci%C3%B3n%20a%20las%20lenguas%20de%20especialidad.pdf?sequence=1#:~:text=La%20lengua%20general%20o%20lengua,un%20subconjunto%20de%20la%20lengua>.
- LÓPEZ RUIZ, Miguel, *Redacción legislativa*, Senado de la República, México, 2002.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2926/1.pdf>
- NEUMAN, W. Lawrence, *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, 7a ed., Essex, Pearson Education Limited, Reino Unido, 2014.
http://letrunghieutvu.yolasite.com/resources/w-lawrence-neuman-social-research-methods_-qualitative-and-quantitative-approaches-pearson-education-limited-2013.pdf
- NUNAN, David, *The Learner-Centred Curriculum: Principles and Procedures*, National Curriculum Resource Centre, Renaissance Centre, Adelaide, Australia, 1986.
https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38611/Nunan%20%281986%29_WP5%282%29.pdf
- ORTIZ OCAÑA, Alexander, *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización escolar: Un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje*, Unimagdalena, Colombia, 2015.
www.jstor.org/stable/j.ctt1zgwmhs
- PICHT, Heribert y DRASKAU Jennifer, *Terminology: An Introduction*. University of Surrey, Department of Linguistic and International Studies, Reino Unido, 1985.
https://books.google.com.mx/books?redir_esc=y&id=F11iAAAAMAAJ&focus=searchwithinvolume&q=is+a+formalized

- POMPOSO YANES, Maria Lourdes, *Análisis de necesidades y propuesta de evaluación en línea de la competencia oral en inglés en el mundo empresarial*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España, 2007.
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filologia-Mlourdespomposo>
[TESIS DOCTORAL]
- ROBINSON, Pauline, *ESP today: A practitioner's guide*, Hemel Hempstead, Prentice Hall International, Reino Unido, 1991.
- SCOTTO DI CARLO, Giuseppina, *Diachronic and Synchronic Aspects of Legal English. Past, Present, and Possible Future of Legal English*. Cambridge Scholars Publishing, Reino Unido, 2015.
- SEARLE, John Rogers, *Actos de habla*, Ediciones Cátedra S.A., España, 1994.
- TOBÓN TOBÓN, Sergio, *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, curricular y didáctica*, 2ª ed., Ecoe Ediciones, Bogotá, Colombia, 2005.
<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>
- TRACE, Jonathan, HUDSON, Thom y DEAN BROWN, James, *Developing Courses in Languages for Specific Purposes*, National Foreign Language Resource Center, Hawaii, EUA, 2015.
<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/14573/NW69.pdf>
- VAN DEN BRANDEN, Kris, *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*, Cambridge University Press, Reino Unido, 2006.
- WEST, Richard, "Needs Analysis: State of the Art", en R. Howard & G. Brown (editors), *Teacher Education for LSP*, Clevedon, Multilingual Matters, 1997, pp. 68-79.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2907411>
- WIDDOWSON, Henry George, *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press, Reino Unido, 1978.
<https://books.google.com.mx/books?id=QZCw9IhPQUMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

WIGGINS, Grant y MCTIGHE, Jay, *Understanding by design*, Association for Supervision and Curriculum Development ASCD, Alexandria, VA, EUA, 1998.

WIGGINS, Grant y MCTIGHE, Jay, *Understanding by design*, 2ª ed., Association for Supervision and Curriculum Development ASCD, Alexandria, VA, EUA, 2005.

https://www.researchgate.net/publication/318021095_Wiggins_G_McTigue_J_2005_Understanding_by_design_2nd_ed_Alexandria_VA_Association_for_Supervision_and_Curriculum_Development_ASCD

WIGGINS, Grant y MCTIGHE, Jay, *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*, 2ª ed., Association for Supervision and Curriculum Development ASCD, Alexandria, VA, EUA, 2011.

http://jefeus.weebly.com/uploads/4/8/3/7/4837811/understanding_by_design_guide_to_creating_high_quality_units.pdf

WIGGINS, Grant y MCTIGHE, Jay, *Understanding By Design Framework*, Alexandria, ASCD, EUA, 2012.

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/publications/UbD_WhitePaper_0312.pdf

WOODROW, Lindy, *Introducing Course Design in English for Specific Purposes*, Routledge, Taylor & Francis Group, EUA, 2018.

ii.Referencias hemerográficas

AGUADO DE CEA, Guadalupe, “Lenguas para fines específicos y terminología: algunos aspectos teóricos y prácticos”, *Texto de la conferencia impartida en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria*, noviembre de 2001.

http://oa.upm.es/6533/1/Lenguas_espec%C3%ADficas_para.pdf

AGUIRRE BELTRÁN, Blanca, “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”, *Carabela*, No. 44, 1998.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206691>

- ÁLVAREZ, Margarita María, “Perfil del docente en el enfoque basado en competencias”, *Revista Electrónica Educare* [en línea], 2011, XV (1), 99-107.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008>
- AMINEH, Roya Jafari, y ASL, Hanih Davargari, “Review of Constructivism and Social Constructivism”, *Journal of Social Sciences, Literature, and Languages*, 1, 9-16.
- CADENA-ÍÑIGUEZ, Pedro, *et al.*, “Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales”, *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, Vol. 8, Núm. 7, septiembre-noviembre, 2017, pp. 1603-1617.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263153520009>
- CALDERÓN MARENCO, Eduardo y CASTRO MARCENARO, Déborah, “¿Uniformidad o armonización del derecho del comercio internacional?”, *Revista de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Centroamericana*, No. 25, 2018, p. 22-43.
<file:///C:/Users/DELL%20i7/Downloads/7420-Texto%20del%20art%C3%ADculo-23382-3-10-20190225.pdf>
- CASAS ANGUITA, Juana, *et al.*, “La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos”, *Revista Atención Primaria*, Vol. 31, Núm. 8, p. 527-538, mayo de 2003.
<https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>
- CASAS PAYA, Leonor, “Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios”, *Educere*, Vol. 22, Número 72, pp. 375-386, 2018.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35656041010/html/index.html>
- DOLENCE, Michael G., “The Learner-Centered Curriculum Model: A Structures Framework for Technology Planning”, *EDUCAUSE Center for Applied Research, Research Bulletin*, vol. 2003, ejemplar 17, 19 de Agosto de 2003.
https://www.academia.edu/10964221/The_Learner_Centered_Curriculum_Model_A_Structured_Framework_for_Technology_Planning

- ELLIS, Rod, “*Task-based language teaching: Responding to the critics*”, *University of Sydney Papers in TESOL*, 8, 1-27, Australia, 2013.
- FISHMAN, Joshua A., “Readings in the Sociology of Language”, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2012. Consultado en: <https://doi.org/10.1515/9783110805376>
- FUERTES OLIVERA, Pedro A. y SAMANIEGO FERNÁNDEZ, Eva, “El inglés para fines específicos: rasgos distintivos”, en Pedro A. Fuertes Olivera (ed.), *Lengua y Sociedad: Investigaciones recientes en Lingüística Aplicada*, Valladolid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, pp. 247-271.
https://www.academia.edu/2831160/El_ingl%C3%A9s_para_fines_espec%C3%ADficos_rasgos_distintivos
- GALÁN-MAÑAS, Anabel, “La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español”, *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 12, núm. 18, enero-diciembre de 2007, España, pp. 27-57.
- GARCÍA JURADO VELARDE, Raquel G., “Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés”, *Perfiles educativos*, vol. 31, no.123, México, enero de 2009.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n123/v31n123a5.pdf>
- GODDARD, Christopher, “*Didactic aspects of legal English: dynamics of course preparation*”, en Gotti, M. y Williams, C. (editores) *ESP Across Cultures*, Vol. 7, Edipuglia, Italia, 2011.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa, “Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales”, en A. M. Cestero Mancera (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, España, 2006.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, Carolina Margarita, “*English for Specific Purposes: Brief History and Definitions*”, *Revista de Lenguas Modernas*, no. 23, 2015, pp 379-386.

<https://pdfs.semanticscholar.org/3814/915d0982b11c86337c3f3f1abcbf674fc4cb.pdf>

- GRAPIN, Scott, “*Language for specific purposes testing: A historical review*”, *Studies in Applied Linguistics & TESOL*, Vol. 17, No. 2, EUA, 2017, pp. 1-8.
https://www.researchgate.net/publication/342366066_Language_for_specific_purposes_testing_A_historical_review
- GUMPERZ, John J., “*Introduction*”, en *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York: Basil Blackwell, EUA, 1972.
- HAMP-LYONS, Liz y LUMLEY, Tom, “*Assessing language for specific purposes*”, *Language Testing*, 2001, 18 (2) 127-132.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026553220101800201>
- HIDALGO DÍEZ, Eugenio y MANZANO DÍAZ, Mirtha, “*El proceso de comprensión en una lengua extranjera: Una propuesta para evaluar estrategias de lectura*”, en *Educación XX1*, 17 (1), España, 2014, 289-326.
https://www.researchgate.net/publication/271323917_El_Proceso_De_Comprension_En_Una_Lengua_Extranjera_Una_Propuesta_Para_Evaluar_Estrategias_De_Lectura
- IVIE, Stanley D., “*Ausubel's Learning Theory: An Approach to Teaching Higher Order Thinking Skills*”, en *The High School Journal*, University of North Carolina Press, EUA, Vol. 82, Fascículo 1. p. 35.
- JANSEN, Harrie, “*La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social*”, *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, Vol. 5, No. 1, enero-junio de 2013, pp. 39-72, Colombia.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- KELTING-GIBSON, Lynn M., “*Comparison of Curriculum Development Practices*”, *Educational Research Quarterly*, EUA, 2005, v29 n1, pp. 26-36.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ718116>
- LESIK-BIELAWSKA, Elżbieta Danuta, “*Key Aspects of WSP Materials Selection and Design*”, *English for Specific Purposes World*, Ejemplar 46, 2015.

https://www.researchgate.net/publication/330656326_Key_Aspects_of_ESP_Materials_Selection_and_Design

LEWANDOWSKI, Marcin, “A special language as a collection of registers: A methodological proposal”, en G. Budin y V. Lušicky (editores), *Languages for Special Purposes in a Multilingual, Transcultural World*, XIX Simposio Europeo sobre Lenguas para Fines Específicos, 2013, Universidad de Viena, Austria.

https://www.researchgate.net/publication/263927832_A_special_language_as_a_collection_of_registers_A_methodological_proposal

MACINTYRE, Peter, NOELS, Kimberly y CLÉMENT, Richard, “Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety”, *Language Learning*, 47:2, EUA, junio de 1997, pp. 265-287.

https://www.researchgate.net/publication/227612340_Biases_in_Self-Ratings_of_Second_Language_Proficiency_The_Role_of_Language_Anxiety

MIÑONES, Laura, “Lectocomprensión de textos académicos en lengua extranjera y lectura en lengua materna: una mirada innovadora para la descripción del iletrismo académico”, *Nueva revista de lenguas extranjeras*, Núm 14, Argentina, 2011, 155-168.

https://www.academia.edu/30118125/Comprensi%C3%B3n_de_textos_en_lengua_extranjera_y_lectura_en_lengua_materna

MORENO MARTÍN, Gustavo; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Ronelsys; MORENO MARTÍN, Mónica; FERNÁNDEZ NIETO, Miriam Ivonne; GUADALUPE NÚÑEZ, Sara Verónica, “Acercamiento a las Teoría del Aprendizaje”, *Revista UNIANDES Episteme*, Vol. 4, No. 1, Ecuador, enero-marzo de 2017, pp. 48-60.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756396>

NEGRO ALOUSQUE, Isabel, “Developments in ESP: from register analysis to a genre-based and CLIL-based approach”, *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 22(1), 190-212, Universidad Complutense de Madrid, España, 2016, pp. 190-212.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6677869.pdf>

- PARKES, Jay y HARRIS, Mary B., “*The Purposes of a Syllabus*”, *College Teaching*, Taylor & Francis, Ltd., Vol. 50, No. 2, pp. 55-61, 2002.
- PÉREZ, Chantal, “Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento”, *Estudios de Lingüística del español*. Red IRIS. Volumen 18, 2002. <http://elies.rediris.es/elies18/341.html>
- RALUCA, Nitu Carmen, “*Assessing Language for Specific Purposes*”, en *International Conference Language and Literature, European Landmarks of Identity*, Pitești, The University of Pitești Publishing House, Rumania, 2008, pp. 231-236.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, Ana Isabel y GARCÍA ANTUÑA, María, “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas”, *XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Comillas, España, 2009. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf
- ROSALES MEJÍA, María Margarita, “Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment: su impacto en la educación actual”, *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, 12, 13 y 14 de noviembre de 2014. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/616134/mod_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf
- SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, Sonsoles y DURÁN MARTÍNEZ, Ramiro, “Una aproximación pragmática al uso de anglicismos en el derecho español”, *Revista ELIA*, Número 3, pp. 249-258, España, 2002. <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18219/15296>
- SWALES, John, “*Languages for Specific Purposes*”, *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press, Volumen 20, Reino Unido, enero de 2000, pp. 59-76. <https://www.cambridge.org/core/journals/annual->

[review-of-applied-linguistics/article/abs/languages-for-specific-purposes/71C22928D5D3B86A82ECC7B87D54EC91](https://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_tuson.pdf)

TUSÓN, Amparo, “Antropología cultural y enseñanza de lenguas extranjeras”, *Logoi: Revista de Lenguas*, núm. 72-91, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2009.

https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_tuson.pdf

VELÁZQUEZ-BELLOT, Alice, “Metodología teórica del proceso de elaboración de un diseño curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos”, *Red ELE, Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, núm. 2, University of Applied Sciences, Darmstadt, Alemania, 2004.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=996521>

VÉLEZ CHABLÉ, Griselda y TERÁN DELGADO, Laura, “Modelos para el diseño curricular”, *Pampedia*, No. 6, julio de 2009-junio de 2010.

http://online.aliat.edu.mx/adistancia/ModDisDesInstruccional/Unidad2/Lecturas/4Modelos_diseño_curricular.pdf

VICENTE GARCÍA, Christian, “*La didactique du concept de langue spécialisée: vers une approche traductologique de la question*”, *Mutatis Mutandis*, vol. 2, no 1., Francia, 2009. pp. 38 – 49.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/1758/20795925>

ZAPATA-ROS, Miguel, “Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del ‘conectivismo’”, *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 1, 2015, pp. 69-102.

iii.Referencias cibergráficas

Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

ENALLT, Informe de gestión 2017-2021, UNAM, México.

<https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/ENALLT-2017-2021.pdf>

How to Use Active Voice in the Sciences. Writing Advice, University of Toronto,
<http://advice.writing.utoronto.ca/types-of-writing/active-voice-in-science/>

KOZOLCHYK, Boris, “Modernización del derecho mercantil. Uniformidad internacional y desarrollo económico”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, Año XLII, Número 125, mayo-agosto de 2009, pp. 795-853.
<https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/4124/5332>

RIVEROS, Angélica, “Los métodos cualitativos en las ciencias del comportamiento”. *Documento preparado por la titular del proyecto sobre Bienestar, Salud y Desempeño Humano*, México, FCA de la UNAM.
<http://www.healthnet.unam.mx/afeipal/lecturas/InvestigacionCualitativa.pdf>

Anexos

Cuestionario aplicado a los alumnos de ciertas especialidades del Posgrado de Derecho de la UNAM.



Universidad Nacional Autónoma de México
División de Estudios de Posgrado
Facultad de Derecho

“Análisis de necesidades de inclusión de un curso de comprensión escrita de textos jurídicos en inglés en el aula del posgrado de Derecho de la UNAM”.

Encuesta para alumnos

Estimada(o) participante:

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información relevante para un estudio sobre la necesidad de incluir cursos de inglés jurídico a nivel posgrado en la Facultad de Derecho de la UNAM. Los datos que proporcionen serán totalmente confidenciales.

Instrucciones: Favor de responder las siguientes preguntas. Es importante que no dejes ninguna pregunta sin responder para que exista mayor confiabilidad de los datos recabados.

NOTA: Por inglés jurídico se entiende el lenguaje de especialidad usado por expertos (abogados, etc.), tanto de forma escrita como oral, en sus intercambios comunicativos en inglés en el ámbito profesional.

1. **¿Has tomado algún curso de inglés jurídico? ¿Por qué?**

Sí/No

2. **En caso afirmativo, ¿de qué tipo?**

(pregunta abierta)

3. **En los trabajos que has solicitado, ¿te han pedido conocimientos de inglés jurídico en específico?**

Sí/No/No aplica

4. **En caso de que te hayan pedido conocimientos de inglés jurídico, ¿qué tipo de destrezas comunicativas solicitaban? Califica en orden de importancia, donde 1 es el más importante y 4 el menos.**

- Producción escrita: Redacción de documentos formales (cartas, comunicados, cotizaciones, correos electrónicos) y de documentos jurídicos (contratos, acuerdos, opiniones)
- Producción oral: Conversación con clientes, autoridades, etc.
- Comprensión lectora: Análisis de documentos (contratos, resoluciones, textos de teoría, etc.)
- Comprensión auditiva: Asistencia a congresos o conferencias

5. **¿Cómo está tu nivel de inglés jurídico por aptitudes?**

- Comprensión de lectura (excelente, bueno, regular, bajo)
- Comprensión auditiva (excelente, bueno, regular, bajo)
- Producción oral (excelente, bueno, regular, bajo)
- Producción escrita (excelente, bueno, regular, bajo)

6. **¿Crees que los programas de Posgrado en Derecho de la UNAM deberían incluir una materia de comprensión de lectura de textos jurídicos en inglés?**

¿Por qué?

Sí/No/Indiferente
(respuesta abierta)

7. **¿Crees que se deberían incluir además otras materias de inglés jurídico?**

Si sí, ¿cuáles?

Sí/No/

Si sí, ¿cuáles? (respuesta abierta)

8. **¿Crees que al contar con conocimientos de inglés jurídico tendrías acceso a mejores empleos?**

Sí/No/No sabe

Otro (respuesta abierta)

9. **¿Qué ventajas crees que obtendrías si en el programa del posgrado de Derecho de la UNAM se incluyeran cursos de inglés jurídico?**

(respuesta abierta)

10. **¿En qué programa del posgrado de Derecho de la UNAM estás inscrito?**

- Comercio exterior
- Derecho de la información
- Empresarial
- Financiero
- Internacional
- Propiedad intelectual
- Maestría en Derecho

11. **¿En qué etapa de los estudios te encuentras?**

Empezando

A la mitad

Terminando

¡Muchas gracias por tu atenta y valiosa cooperación!

Cuestionario aplicado a los docentes de ciertas especialidades del Posgrado de Derecho de la UNAM.



Universidad Nacional Autónoma de México
División de Estudios de Posgrado
Facultad de Derecho

“Análisis de necesidades de inclusión de un curso de comprensión escrita de textos jurídicos en inglés en el aula del posgrado de Derecho de la UNAM.

Encuesta para docentes

Estimada(o) participante:

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información relevante para un estudio sobre la necesidad de incluir cursos de inglés jurídico a nivel posgrado en la Facultad de Derecho de la UNAM. Los datos que proporcione serán totalmente confidenciales.

Instrucciones: Favor de responder las siguientes preguntas. Es importante que no deje ninguna pregunta sin responder para que exista mayor confiabilidad de los datos recabados.

NOTA: Por inglés jurídico se entiende el lenguaje de especialidad usado por expertos (abogados, etc.), tanto de forma escrita como oral, en sus intercambios comunicativos en inglés en el ámbito profesional.

1. **Favor de indicar de qué programa de posgrado de Derecho es usted docente:**

Comercio exterior
Derecho de la información
Empresarial
Financiero
Internacional
Propiedad intelectual
Maestría en Derecho

2. **¿Utiliza en su clase textos (escritos u orales) en inglés? ¿Por qué?**

Sí/No

(respuesta abierta)

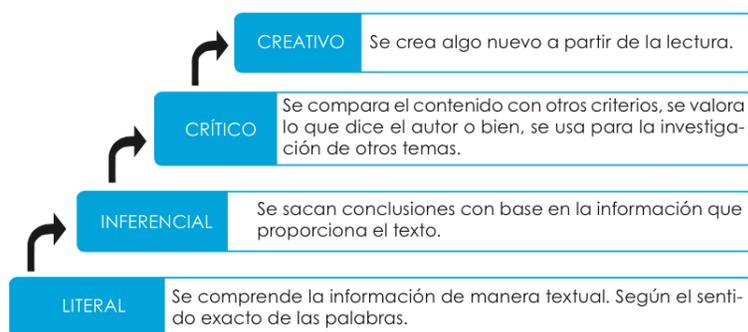
3. **En caso de haber respondido afirmativamente, especifique qué tipo de textos**

(respuesta abierta)

4. **Si usa (o ha usado) textos jurídicos escritos en inglés, ¿qué nivel de comprensión de lectura requiere que tengan los alumnos? (ver cuadro)**

(4 opciones de respuesta)

Niveles de comprensión lectora



5. **¿Qué habilidades comunicativas en inglés jurídico considera que debe tener un alumno egresado del programa donde usted imparte clases? Califique en orden de importancia, donde 1 es el más importante y 4 el menos.**

Opciones:

Comprensión oral
Comprensión escrita
Producción oral
Producción escrita

6. **¿Considera necesario que los programas de posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM cuenten con asignaturas de formación de inglés jurídico? ¿Por qué?**

Sí/No
(respuesta abierta)

7. **¿Qué ventajas reportaría a la formación de los estudiantes el que se incluyeran cursos de inglés jurídico como parte del programa?**

(respuesta abierta)

¡Muchas gracias por su atenta y valiosa cooperación!

Transcripción de la entrevista con el maestro Edwin Joel Mora Vázquez

Entrevistadora: Muchas gracias, estoy aquí con el coordinador de los PROGRAMAS DE ESPECIALIZACIONES DEL POSGRADO DE DERECHO DE LA UNAM, el maestro Joel Mora, y vamos a platicar sobre la percepción que tiene en relación a la necesidad que hay de preparar a los alumnos en lenguaje jurídico en inglés, específicamente, en la comprensión de textos jurídicos en inglés

Entrevistadora: Hola, buenas tardes.

Coordinador: Buenas tardes, muchas gracias.

Entrevistadora: Muchas gracias a ti. [...] La primera pregunta es, ¿cuánto tiempo llevas como coordinador de las especializaciones?

Coordinador: Llevo 3 años.

Entrevistadora: [...] y en el tiempo que llevas o que tú sepas si antes, se ofrece o ha ofrecido alguna materia de inglés jurídico.

Coordinador: Yo llegué al posgrado en 2011 y desde entonces nunca se ha ofertado una materia de idioma, y estudiando los planes de estudios de 1968, 1980, en ningún lado he visto que se haya ofertado una materia de algún idioma.

Entrevistadora: Y en algún momento se ha discutido la propuesta entre los encargados de los programas, que tú sepas.

Coordinador: No, tampoco se ha discutido la propuesta, para ello tendríamos que modificar las normas operativas porque un requisito de ingreso es la comprensión de lectura, entonces, viene implícito que ya saben algo del idioma.

Entrevistadora: Claro. En tu calidad de coordinador de las especializaciones, ¿ves la necesidad de incluir un curso de inglés jurídico?

Coordinador: Sí veo la necesidad porque creo que no basta con la comprensión de lectura que los alumnos nos entregan, pues hemos tenido casos en donde los alumnos se quejan de que los maestros les dejan muchos textos en inglés y ellos argumentan pues que no vienen a estudiar el idioma; por lo tanto, creo que hace falta implementar cursos de idiomas o una materia dentro del programa único de especializaciones en Derecho que incluya estas habilidades.

Entrevistadora: Ok, y como tú sabes hay varias destrezas comunicativas cuando estamos aprendiendo un idioma, una lengua. Básicamente son la comprensión de lectura que es el examen que se hace como requisito para entrar a las especializaciones, y que es un examen que ofrece o se hace en la ENALLT, antes CELE, que es un examen muy muy básico de comprensión de lectura en inglés. Tenemos como otra destreza la comprensión oral y las más avanzadas que serían producción escrita y producción oral. Por lo general los cursos de lenguas o lenguajes especializados en otro idioma se hacen privilegiando alguna de estas destrezas. En tu calidad de coordinador y con la experiencia que tienes, ¿cuál te parece que sea la destreza más importante para capacitar a los egresados del posgrado?

Coordinador: Creo que la segunda, ya que la primera, la comprensión, no basta. Hemos tenido experiencias en las que el 100 % de los alumnos nos entregan la constancia de comprensión de lectura, pero por alguna extraña razón no alcanzan a comprender o traducir un texto jurídico como se debe. Tal vez su traducción es literal y sabemos que no debe ser así. En los textos de inglés traducirlos al español.

Entrevistadora: Y ya como egresados, el que no se complementen las materias o los programas de estudio del posgrado con una materia de inglés jurídico, ¿qué desventaja le verías a los que ya han egresado, has identificado algo?

Coordinador: Claro, en la universidad [UNAM] tenemos un programa de doctorado en derecho muy bueno, es de excelencia académica y de competencia internacional, está certificado con CONACYT, y cada semestre ingresan de 4 a 10 alumnos, y ya estoy exagerando, y no porque no tengan conocimientos de derecho o no sepan hacer alguna investigación, sino porque los traba el idioma inglés. En el programa de doctorado pedimos TOEFL con 500 puntos, creo que son pocos posgrados en la UNAM o creo el único que lo pide y por eso tenemos el ingreso tan bajo en ese programa, entonces si los alumnos de especialidad o maestría llevan algunas materias para que desde que ingresan a un programa como es el de especialidades empiecen a estudiar el inglés proyectando que en el futuro entrarán al doctorado sería estupendo.

Entrevistadora: Dentro del trabajo de tesis que estoy realizando se llevaron a cabo varias encuestas con los alumnos del posgrado para hacer un análisis de las necesidades desde su punto de vista, en relación a la inclusión de una materia de comprensión de lectura. Muchos de ellos manifestaron como una de las razones para apoyar la inclusión de una materia de este tipo que los pone en desventaja con programas similares en otras universidades en México en donde sí se explota la parte del idioma y del dominio de ciertas destrezas en inglés. ¿Cuál es tu opinión, ustedes han detectado, que en comparación con otros programas de otras universidades...?

Coordinador: Claro, lo vemos sobre todo con instituciones privadas o algunas públicas como el CIDE, sí traemos gran diferencia entre el habla inglesa, sobre todo en los textos jurídicos que hay en ese idioma, por lo tanto, creo que sí es mucho y muy necesario, yo abogo por que se modifiquen esos programas y se incluya una buena materia cada semestre por lo menos de inglés.

Entrevistadora: Y otra de las preguntas sería, por razones que me imagino que también apoyaron la creación de este examen de comprensión de lectura como

requisito, este examen que como ya comentamos no siempre refleja que el alumno efectivamente tenga una buena comprensión de lectura, sino que tiene una comprensión de lectura básica. Por la misma razón y en este análisis de necesidades, la propuesta en la tesis es que se haga una materia de comprensión de lectura, y algunos alumnos que participaron en la encuesta manifestaron que comprensión de lectura para los que ya saben inglés puede ser demasiado básico y que sería muy difícil homologar, entonces la propuesta es que estas materias se ofrezcan como optativas. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Coordinador: Yo creo sí se puede ofrecer como optativa, pero en la modificación del plan de estudios si el alumno no cursa estas optativas simplemente no termina su programa de especialidad, entonces básicamente le llamamos optativa, pero es obligatoria para obtener el 100 % de los créditos y creo que no sería difícil homologarlo, porque el que quiera ingresar a un programa de especializaciones dentro de las 26 que tenemos ya en las normas operativas podríamos poner otro tipo de habilidad o destreza para aceptar a un alumno que ingrese a una especialidad, es decir, no te basta con una comprensión básica de lectura sino que tienes que tener estas habilidades ya que ya que cada semestre vas a tener una optativa, ya se vería cómo podemos adaptarlo para terminar tus 3 semestres de la especialidad.

Entrevistadora: Ok, perfecto, y dentro de todas las especializaciones que se ofrecen dentro de todo este universo, en cuáles considerarías que tiene mayor relevancia la asignatura, es decir, dentro de los conocimientos del lenguaje jurídico en inglés hay ciertas ramas del derecho que por su naturaleza están mucho más en contacto con el idioma extranjero, que podrían ser por razones obvias el derecho internacional, o el derecho económico, financiero, comercial, mercantil, ¿tú verías de utilidad ofrecer sólo en algunas especializaciones o crees que le beneficiaría a todas las especializaciones?

Coordinador: Yo creo que les beneficiaría a todas, pero en particular, además de las que ya mencionaste, internacional público, internacional privado, comercio

exterior, derecho empresarial, porque muchas empresas manejan o contratan abogados que puedan redactar contratos en otro idioma, sobre todo en inglés.

Entrevistadora: Dentro de la tesis también mencioné propiedad intelectual y ambiental, como ramas donde el uso del inglés se ha vuelto más obligatorio.

Coordinador: ...energético, fiscal, muchas firmas son de EUA, y están instaladas en México, y por eso piden que se hable inglés.

Entrevistadora: Para terminar, además de las ventajas y beneficios de los que ya hablamos que obtendrían los egresados de las especializaciones y del posgrado, ¿alguna otra ventaja que detectes?

Coordinador: La ventaja principal es que sería un programa mucho más integral, el de Derecho, es decir especialidad, maestría y doctorado, porque no nada más, en el caso de especialidad, los prepararíamos para incluirse o iniciarse en una rama del derecho en específico, por ejemplo, derecho empresarial, sino que los estaríamos preparando para investigación, docencia, y la preparación del idioma que les pedimos en doctorado.

Entrevistadora: También podríamos prepararlos, hablando en voz alta, para presentar el TOEFL, por ejemplo, a los que van al doctorado.

Coordinador: Exacto.

Entrevistadora: Bueno, muchas gracias por tu colaboración, es muy valiosa para el trabajo de investigación que estamos llevando a cabo.

Coordinador: Saludos.

Entrevistadora: Igualmente.