

EL PROFESOR DE INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

The teacher of English for specific purposes and the European Space for Higher Education

Ana BOCANEGRA VALLE
Universidad de Cádiz
Correo-e: ana.bocanegra@uca.es

Recepción: 10 de junio de 2011
Envío a informantes: 13 de junio de 2011
Fecha de aceptación definitiva: 14 de julio de 2011
Biblid. [0214-3402 (2012) (II época) n.º 18; 29-41]

RESUMEN: El presente trabajo se centra en el papel del profesor de Inglés para Fines Específicos (IFE) desde sus inicios como entidad objeto de investigación en los años 80 hasta la actualidad, cuando debe hacer frente a los cambios que conlleva la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el sistema educativo. Tras resumir los aspectos más sobresalientes de la bibliografía publicada sobre el profesor de IFE se estudian los nuevos roles que trae consigo el EEES y que, aunque no explícitos, sí se desprenden de una lectura detallada de los instrumentos de implantación del EEES. Seguidamente se presta atención a la «colaboración interdisciplinar» como aspecto resaltado en el EEES, pero que en el caso de la investigación sobre IFE goza ya de experiencias y estudios contrastados. Por último, y a modo de conclusión, se consigna un listado de deberes del profesor de IFE que tiene en cuenta los dictados de la bibliografía publicada sobre este tema así como los requerimientos del EEES.

PALABRAS CLAVE: profesor de inglés para fines específicos, Espacio Europeo de Educación Superior, aprendizaje a lo largo de la vida, interculturalidad, colaboración interdisciplinar.

ABSTRACT: This paper focuses on the role of the teacher of English for Specific Purposes (ESP) from the beginning of ESP research in the 80's to date when educators are faced with the challenges of the European Space for Higher Education (ESHE) and its implementation in educational systems across Europe. Firstly, the most outstanding aspects published in the relevant literature and dealing with the ESP teacher are explored and summarized. Secondly, the new roles to be played under the framework of ESHE are presented and discussed – it has been found that these new roles are not distinctively prescribed by ESHE but references to them are spread through the existing literature. Next, particular attention will be paid to «interdisciplinary

collaboration». This notion is highlighted across ESHE instruments of implementation as a brand new practice in tertiary education but in the context of ESP it is a long-established goal with practical approaches adopted worldwide. As a way of conclusion, ESP teacher's duties are listed bearing in mind the existing bibliography and the ESHE requirements.

KEYWORDS: teacher of English for Specific Purposes, European Space for Higher Education, lifelong learning, interculturality, interdisciplinary collaboration.

1. Introducción

EL PROFESOR¹ DE INGLÉS DE ESPECIALIDAD o Inglés para Fines Específicos (IFE) no ha sido objeto, por sí solo, de demasiada atención investigadora. Décadas atrás llegó a ocupar un capítulo relevante dentro de todas las publicaciones mayores de IFE al entenderse que debía cumplir ciertas exigencias que iban más allá de los roles de un profesor de lenguas extranjeras o, en este caso, inglés general. Las únicas excepciones son los volúmenes *ELT Documents 106* y *112*, publicados por el *British Council* a principios de los 80 y dedicados a la enseñanza en equipo y al profesor de IFE, respectivamente (British Council, 1980 y 1981). A fecha presente, si ojeamos las colecciones más recientes publicadas sobre IFE (como Basturkmen, 2006 y 2010; Alcaraz *et al.*, 2007; Bocanegra Valle *et al.*, 2007; Gálová, 2007; Belcher, 2009; Fortanet y Räisanen, 2009; Linde y Crespo, 2010; Ruiz-Garrido *et al.*, 2010), los volúmenes de actas de congresos como los organizados por la Asociación AELFE en los que se recogen los estudios más novedosos en este campo o los últimos números de revistas internacionales pertinentes como *Ibérica* o *English for Specific Purposes*, podemos comprobar que ninguno de ellos contiene trabajo alguno dedicado al profesor de IFE. Ni tan siquiera en la conocida y celebrada obra de Alcaraz (2000), de referencia obligada para los recién llegados a las lenguas de especialidad, se recoge capítulo, sección o apartado explícitamente centrado en el profesor de IFE, su papel o su contribución a la enseñanza/aprendizaje del inglés profesional y académico.

El presente trabajo retoma tímidamente los inicios del profesor de IFE como entidad objeto de investigación en los años 80 para abordar los retos más sobresalientes a los que se enfrenta ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En primer lugar y sentando los antecedentes comentamos brevemente los estudios que hace unos años marcaron el perfil del profesor de IFE o *practitioner*. A continuación nos centramos en los requerimientos del EEES para con la enseñanza de una lengua extranjera como es el caso del inglés de especialidad y prestaremos especial atención a dos nuevos roles que surgen a raíz de las directrices del Consejo de Europa: el profesor de IFE como facilitador de aprendizaje para toda la vida y el profesor de IFE como mediador intercultural. Seguidamente analizamos un tercer rol que siempre ha ejercido el profesor de IFE en su continua colaboración interdisciplinar con los expertos de las materias de

¹ En el presente trabajo utilizamos el término *profesor* como nombre genérico para aludir al profesorado y que incluye tanto a profesores como profesoras. En este mismo sentido también se utilizan *alumno* y *alumnas*.

especialidad, pero que con la implantación del EEES es un rol que se refuerza y cobra mayor protagonismo: el profesor de IFE como colaborador interdisciplinar. Para concluir presentamos unas observaciones finales que catalogan los distintos deberes del profesor de IFE atendiendo a la literatura publicada sobre el tema así como a las exigencias del EEES.

2. Antecedentes

Los primeros autores que prestaron especial atención al profesor como parte integral de un curso de IFE fueron Ewer y Hughes-Davies en 1971 al proponer una especialización en su formación. Ya entonces, estos autores señalaron cuatro inconvenientes o circunstancias a las que se tendría que enfrentar todo profesor de IFE y que, aún hoy en día, podemos decir que siguen vigentes en términos generales:

- Una formación en humanidades, muy orientada hacia la literatura, que le impide identificarse plenamente con un grupo de alumnos con un bagaje *científico* (entendido en el sentido de *no humanístico*).
- Esa misma formación supone un gran obstáculo a la hora de dominar la materia o los conceptos específicos sobre los que se apoya el curso de inglés de especialidad.
- Una formación generalmente dirigida a grupos de alumnos jóvenes (primaria y secundaria). Puesto que en los cursos de IFE los alumnos siempre serán adultos se impone otro enfoque y otra concepción de la enseñanza.
- Esa misma formación académica siempre tiene como objeto un curso de inglés general o inglés como lengua segunda (ILS) o extranjera (ILE), lo que desemboca en, dada la abundancia de manuales para ese caso, una inexperiencia con respecto del diseño y elaboración de materiales de uso específico.

Las publicaciones que se han interesado en mayor o menor medida por el profesor de IFE señalan, como necesarias, ciertas cualidades personales como profesionales. No obstante, es la búsqueda de una *entidad propia*, con afirmaciones como las de Hutchinson y Waters (1987: 158) «ESP teachers are all too often reluctant dwellers in a strange and uncharted land», el aspecto que más ha resonado durante las décadas de los 80 y 90 en literatura nacional e internacional. Compartimos con Robinson (1991) que, a nivel personal, el profesor debe mostrar interés por el área especializada del alumno (o al menos, disponibilidad), interés en el lenguaje especializado, buena voluntad para respetar a los alumnos que puedan tener más conocimiento sobre la materia específica que él mismo, flexibilidad para cambiar de profesor de ILE a profesor de ILE, flexibilidad para manejar a muy diferentes grupos de alumnos, a menudo en un corto margen de tiempo y, por último, flexibilidad para reconsiderar los contenidos del curso de acuerdo con los avances y cambios en el campo objeto de conocimiento. Además de toda esta serie de cualidades personales, su tarea o labor debe centrarse en ser un buen *practitioner*. *Practitioner* puede definirse como «a person who teaches, designs curricula, prepares materials and carries out various kinds of investigation, some of which certainly deserving the name of “research”» (Swales, 1988: 177(c)).

Normalmente, el alumno llega al curso de IFE con tres tipos de expectativas que el profesor debe conocer y afrontar (Strevens, 1988). En primer lugar, una expectativa cultural-educativa producto de su experiencia de aprendizaje, por tanto, si el curso de IFE es diferente el profesor deberá ayudar al alumno a aceptar esta nueva situación; en segundo lugar, una expectativa personal que tiene relación con su optimismo o pesimismo, sus expectativas de éxito o fracaso ante el nuevo reto y que se forma en consonancia directa con lo que espera aprender; y, por último, una expectativa académico-ocupacional que se refleja en el obligado análisis de necesidades. Junto a éstas, hay dos cuestiones que pueden resultar verdaderamente problemáticas: (1) superar la experiencia y/o bagaje de conocimiento humanístico; y (2) superar la distancia que separa el conocimiento del alumno de una materia especializada y el desconocimiento del profesor de esa misma materia.

Junto al gran número de roles que se le pueden conceder a un profesor de ILE (todos ellos sintetizados y comentados en Bocanegra Valle, 1997) aparecen otros nuevos inherentes a la enseñanza del inglés de especialidad: analista de necesidades, diseñador y elaborador de materiales, diseñador de programación, etc. McDonough (1984) los resume en uno: estrategia (*strategist*), en el sentido de planificador del aprendizaje desde el comienzo (identificación del alumnado y establecimiento de objetivos) hasta la finalización del curso (evaluación).

Pero, sin duda, el verdadero reto del profesor de IFE se encuentra, al menos así lo entendemos nosotros, en la materia específica (*subject knowledge*, *background knowledge* o, también, *factual knowledge*) a la que se enfrenta. Ciertamente es que el aprendizaje del inglés no debe concebirse como un medio, sino como un fin en sí mismo, pero, puesto que la lengua es el *fin* y la materia específica el *medio*, cierto conocimiento de éste es necesario para facilitar y llevar a buen término su cometido (selección de textos, preparación de ejercicios, etc.). Entendemos que, aunque no debe constituirse como un requisito previo obligatorio para garantizar la eficacia de la enseñanza, difícilmente se puede ofrecer coherencia si se utilizan como medio docente materiales o textos basados en materias que no se conocen, al menos en cierta medida.

Los consejos hacia los profesores de IFE son, a este respecto, muy variados. Blue (1981: 63) aconseja un «intelligent approach to subject matter of all kinds»; McDonough (1984: 127) anima a una «additional, crucial need to understand –and be willing to accommodate– the requirements of other professionals, be they in academic or occupational spheres»; Hutchinson y Waters (1987: 163) piensan que «the ESP teacher should not become a teacher of the subject matter, but rather an interested student of the subject matter»; y Edwards (1996: 14) sugiere aceptar con normalidad las contribuciones fundamentadas que puedan ofrecer tanto los propios alumnos como los colegas expertos de otras materias. A nuestro juicio, la colaboración interdisciplinar, un asunto que ampliaremos más adelante, se presenta como la solución más inmediata y efectiva para los profesores de IFE actualmente en ejercicio.

3. El Espacio Europeo de Educación Superior

Los profundos cambios que trae consigo la implantación del EEES y la entrada en vigor de instrumentos tales como el Marco Común Europeo de Referencia para

las Lenguas (MCER) repercuten en el profesor de IFE no tanto por lo que respecta a su formación, sino al modo en el que debe afrontar la vida académica y su gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. El EEES señala al profesor como actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje aunque en la bibliografía existente recibe escasa atención como entidad propia. El MCER (Council of Europe, 2001), por ejemplo, dedica apenas trece líneas a «Profesores» (apartado 6.3.4.), si bien se alude a su figura de forma continuada a lo largo de todas sus páginas. El MCER distingue entre «profesores», «examinadores», «autores de material didáctico», «administradores educativos» y «diseñadores de cursos», algo que resulta paradójico teniendo en cuenta que el profesor de IFE aúna en su persona multitud de roles, entre ellos los citados en el MCER. Además, la implicación del profesor de IFE como autor de material docente (Bocanegra Valle, 2010) y como analizador de necesidades como paso previo al diseño de un curso (Bocanegra Valle, 2011) destacan como dos de las grandes diferencias que distinguen al profesor de ILE del profesor de inglés de especialidad.

El estudio detallado de los instrumentos de implantación del EEES nos señala nuevas direcciones y retos que el profesor de IFE debe asumir. Entre ellos, destacaríamos dos: el profesor de IFE como facilitador de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning facilitator*) y el profesor de IFE como mediador intercultural (*intercultural broker*). Se tratan éstos de dos nuevos roles que no se recogen de forma explícita en las páginas del MCER, por ejemplo, pero que sí se desprenden de su lectura detallada. Junto a éstos, el profesor de IFE como colaborador interdisciplinar (*interdisciplinary collaborator*) no hace más que corroborar una tarea habitual en la enseñanza de las lenguas de especialidad, habiendo sido objeto de atención por parte de la literatura existente, y que el EEES señala como práctica conveniente en el entorno de la educación superior (la colaboración de todas las áreas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno).

3.1. *El profesor de IFE como facilitador de aprendizaje a lo largo de la vida*

En sus múltiples documentos de trabajo la Comisión Europea resalta la necesidad de promover el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) desde la educación superior y alienta a todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a tomar medidas al respecto. El aprendizaje a lo largo de la vida, señala la Comisión Europea, no ha de entenderse como un aspecto más de la formación, sino que debe constituir el principio rector de todo el continuo que conforma el contexto de aprendizaje; se trata, en definitiva, de alcanzar «a continuum of learning throughout life» (Commission of the European Communities, 2000: 7). Y a los profesores se les anima explícitamente a guiar, autorizar y mediar para fomentar el aprendizaje activo que impulse el aprendizaje a lo largo de la vida: «Teaching as a professional role faces decisive change in the coming decades: **teachers and trainers become guides, mentors and mediators.** Their role [...] is to help and support learners who, as far as possible, take charge of their own learning» (Commission of the European Communities, 2000: 14).

La denominación actual de aprendizaje a lo largo de la vida entronca directamente con estudios anteriores sobre el aprendizaje autónomo o la autodirección en el aprendizaje (*learner autonomy*), con la necesidad de fomentar entre los

alumnos el pensamiento metacognitivo (*metacognitive awareness*) y estrategias de aprendizaje que les permitan continuar aprendiendo de forma eficaz una vez finalizado el periodo de formación oficial.

En Bocanegra Valle (2008) explicamos ampliamente un proyecto llevado a cabo con alumnos de inglés marítimo, encaminado principalmente a fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida mediante actividades que ofrecieran oportunidades para un aprendizaje autónomo, asumiendo más responsabilidades en el proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo promovieran el aprendizaje estratégico. Entre las conclusiones más sobresalientes destaca el incremento de exposición a la lengua extranjera por parte del grupo de alumnos (que supone 67,5 horas más a añadir a las 45 horas oficiales del curso) y, en lo que concierne al profesor de inglés marítimo en este caso, la inversión de tiempo que de éste se requiere (pues ve aumentada su labor docente en aproximadamente 238,5 horas) y el esfuerzo adicional para gestionar todo el proceso de aprendizaje. Consideramos que el EEES ha volcado todos sus esfuerzos en ofrecer las garantías necesarias para el aprendizaje, pero no así para la docencia. En este sentido, la aplicación práctica de una cultura encaminada al aprendizaje a lo largo de la vida en el marco de la educación superior requiere un estudio más profundo y amplio que valore el coste académico para el personal docente ya que estudios prácticos como el señalado no hacen sino poner de manifiesto su escasa viabilidad en el contexto educativo actual.

3.2. *El profesor de IFE como mediador intercultural*

Tanto el MCER como el Portfolio Europeo de Lenguas (Council for Cultural Cooperation, 2004) recogen continuas referencias a la educación en una lengua extranjera mediante la adopción de un enfoque intercultural. La enseñanza del inglés se entiende pues como el mejor vehículo para conocer la cultura anglosajona en el respeto a la diversidad plurilingüe y pluricultural de la sociedad europea. El profesor de IFE, como profesor de una lengua extranjera, ha de tener en cuenta este requerimiento y tratar, en la medida de lo posible, de promover el desarrollo de la competencia intercultural entre sus alumnos. Según Michie (2003: 2) los educadores, entre los que obviamente se encontraría el profesor de IFE, «are among the groups of cultural workers who may find themselves in cultural borderlands of one type or another» y es en este sentido en el que pueden entenderse como mediadores o intermediarios (*brokers*). Puesto que el profesor de IFE se encuentra ante un grupo de alumnos de una nacionalidad no anglosajona y utilizando la lengua inglesa como vehículo de comunicación, es de esperar que, a la luz del EEES, haga uso de su posición para despertar conciencia de interculturalidad y fomentar la competencia intercultural en sus cursos. En el caso concreto del profesor de IFE, la obligación de impartir una enseñanza que se ajuste a las necesidades profesionales de los alumnos y la motivación instrumental que guía, de forma más inmediata, el proceso de aprendizaje complican sobremanera esta labor. No obstante, tal y como recoge la bibliografía desarrollada por el Consejo de Europa (Byram *et al.*, 2002, por ejemplo) y algunas líneas de investigación actuales (véanse algunas de las aportaciones al *1st International Conference English for International and Intercultural Communication* publicadas en Hornero [2011], por ejemplo), existen opciones para su aplicación práctica en algunos cursos de IFE y es cuestión de tiempo que los

actuales docentes seamos capaces de encontrar fórmulas que posibiliten la integración del componente intercultural en el aula de inglés de especialidad.

3.3. *El profesor de IFE como colaborador interdisciplinar*

Desde el EEES se hace hincapié en la coordinación del profesorado de distintas disciplinas en todo el contexto educativo y para conseguirlo se apuesta por la colaboración entre todos los implicados en el proceso docente. En el ámbito del inglés de especialidad, la colaboración interdisciplinar es un concepto recurrente en la bibliografía desde los inicios de la investigación en IFE. Tal colaboración se ha entendido siempre como una especie de trabajo en equipo, de ahí que normalmente se haga referencia a este tema con el nombre de *team teaching*, o *subject-language integration*, aunque cada uno tenga connotaciones diferentes:

- a) Enseñanza en equipo (*team teaching*): dos profesores, el de lenguas extranjeras y el de una materia específica, comparten el diseño y aplicación del curso de IFE. Trabajos como el de Buckley (2000) exploran a fondo las múltiples acepciones de este concepto, pero básicamente podríamos decir que esta enseñanza en equipo puede materializarse mediante:
 - cohabitación: ambos profesores se encuentran juntos en el aula y comparten todas las labores;
 - colaboración: únicamente el seguimiento del curso es lo que se hace de forma conjunta;
 - intervención: el profesor de la materia, tras una previa coordinación con el profesor de lenguas, imparte unos contenidos que conformarán la base de la clase de IFE.
- b) Integración materia específica-lengua extranjera (*subject-language integration*): el trabajo en equipo se limita aquí a una cooperación previa al diseño y aplicación del curso de IFE.

En sus inicios algunos autores mostraron sus reticencias ante el trabajo en equipo por entenderlo como un simple producto de la insatisfacción del profesor de IFE con respecto de la enseñanza fuera de un contexto humanístico (Jackson y Price, 1981) o como una excusa para dividir el trabajo (Chambers y McDonough, 1981). A nuestro entender, el trabajo en equipo, en cualquiera de sus acepciones, y por ende la colaboración interdisciplinar, no obedece a cuestiones de inseguridad, insatisfacción o reducción de trabajo por parte del profesor de IFE, sino que, por el contrario, está motivada por el deseo de garantizar la enseñanza del ILE dentro de un contexto específico y por optimizar todo el proceso de aprendizaje. Es más, hoy día, no podemos sino compartir las palabras de González Ardeo (2008: 101) cuando afirma que la colaboración interdisciplinar «no es una opción o una posibilidad, sino que creemos que se trata de una obligación», máxime en el contexto educativo actual del EEES.

Éste es el ánimo que movió en su momento a un número de profesionales de IFE a la elaboración de proyectos conjuntos con profesores expertos (Johns y Dudley-Evans, 1980; De Escorcía, 1984; Dudley-Evans, 1984, además del volumen

ELT Document 106, íntegramente dedicado a experiencias con *team teaching*) o con empresarios ejerciendo el papel de expertos (Stapp, 1998). Un buen ejemplo de colaboración interdisciplinar continuada y arraigada en la práctica académica es el que se detalla en Dudley-Evans (2001) con la experiencia acuñada en la Universidad de Birmingham entre profesores expertos de materias específicas y profesores de inglés académico. Ya en España, un ejemplo de trabajo interdisciplinar es el Proyecto CIVE, que se describe en Martín y De la Cámara (1996), llevado a cabo entre un profesor del Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología y una profesora del Departamento de Lenguajes, Proyectos y Sistemas Informáticos, ambos de la Universidad Politécnica de Madrid, con el principal objetivo de mejorar la calidad de la docencia utilizando las tecnologías y obtener un mejor aprovechamiento de los recursos universitarios (en concreto de las videoconferencias). Otros ejemplos son los dos casos prácticos para alumnos de inglés avanzado que describen Rigol y Roldán (1992). Para una experiencia interdisciplinar de lengua francesa y prácticas de electricidad y que puede inspirar trabajos con el IFE, el trabajo de Martín y Muñoz (1993) resulta una referencia oportuna. Más recientemente, González Ardeo (2008) recoge y analiza tres ejemplos prácticos prestando especial atención a la contribución que hacen los especialistas al curso de IFE.

Podría pensarse que en la colaboración interdisciplinar es el profesor de IFE el que tiene más que ganar (Robinson, 1991), pero tanto éste, como el experto, como el alumno, pueden beneficiarse de un proyecto de trabajo en equipo serio tal y como se ilustra en Buckley (2000). Como bien puntualiza González Ardeo (2008: 94) la colaboración interdisciplinar «puede aportar importantes sinergias» ayudando incluso a mejorar el estatus del profesor de IFE.

En realidad, la colaboración entre profesor de IFE y profesor de materia específica supone un mayor esfuerzo en lo que se refiere al diseño y aplicación del curso de IFE pues son muchas las dificultades a las que hay que hacer frente para trabajar en equipo: horas extra de trabajo, poca disponibilidad por parte de los expertos a trabajar en proyectos que no estén relacionados con sus líneas de investigación, intereses y enfoques metodológicos divergentes por parte de uno y otro profesor, presión por parte de la propia Universidad en cuanto a investigación y productividad que apenas aprecia este tipo de proyectos, problemática de compatibilidad de horarios y de retribuciones, escepticismo por parte de los alumnos y otros colegas a proyectos innovadores que los alejen, al menos aparentemente, de una enseñanza tradicional, etc.

Según González Ardeo (2008: 95) «existe poca documentación sobre acciones innovadoras en los programas de preparación de los profesores que estén diseñados para la CI [colaboración interdisciplinar] y la integración de idiomas y contenido». A nuestro juicio, a fecha presente esto continúa siendo así y es por ello que creemos que los proyectos de innovación docente que se están actualmente fomentando en las universidades españolas en el marco del EEES pueden ser una oportunidad idónea para poner en marcha experiencias reales de colaboración interdisciplinar que ofrezcan resultados tangibles y cuantificables y que puedan servir de ejemplo para contextos análogos. Mientras tanto, desde nuestra posición, apostamos por la *integración materia específica/lengua extranjera* dada su efectividad a corto plazo, y con los expertos:

- ayudando, como profesionales, en el análisis de necesidades meta que llevará a un establecimiento de objetivos coherente;
- asesorando en la elaboración de la programación para atender a los contenidos fundamentales y graduarlos convenientemente en relación con los conocimientos académicos previos y posteriores;
- colaborando en el desarrollo de unidades para evitar la elección de textos al azar o de poca relevancia, y garantizar que la terminología objeto del tema resulta pertinente;
- asesorando en la preparación de actividades aportando detalles que garanticen su autenticidad;
- recomendando bibliografía y otra serie de recursos que le faciliten al profesor de IFE la selección de materiales y diseño de actividades;
- ofreciéndose como fuente de información continua que le permita al profesor de IFE adentrarse poco a poco en cuestiones, al menos básicas, de la materia específica.

4. Observaciones finales

En su búsqueda de identidad, el profesor de IFE debe analizar necesidades, establecer objetivos, hacer una programación, diseñar/crear/desarrollar materiales de trabajo, promover el aprendizaje a lo largo de la vida, mediar en la interculturalidad, establecer un juicio sobre el aprovechamiento del curso (evaluar) y colaborar con expertos de otras disciplinas para construir un fondo común de conocimiento específico del que se beneficien los alumnos a lo largo de su formación.

Stevens (1988) señalaba que, para que su experiencia con el IFE tuviera éxito, el profesor había de entender el IFE como un reto normal y aceptable, comprender en la mayor medida posible la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, ser capaz de observar y reconocer el progreso de los alumnos así como diagnosticar sus problemas, familiarizarse con el mayor número posible de técnicas docentes, ser capaz de dar respuesta a las exigencias de aprendizaje de un grupo de alumnos concreto, ejercer optimismo académico sabiendo que el éxito es posible y, por último, actuar con profesionalidad en base a la formación y a la experiencia recibidas.

Entendemos que su capacidad *generativa* o *regeneradora* sea, tal vez, la característica principal del profesor de IFE: su apertura a nuevos enfoques, su adaptación al medio específico, su disponibilidad al consejo y a la colaboración, su capacidad para hacer que ejercicios y actividades evolucionen al compás que le requiere cada campo de conocimiento. En definitiva, su aceptación del reto profesional que un curso de IFE implica y, todo ello, como bien señalaba Stevens (1988: 43), además de ser un profesor de lenguas extranjeras:

While every good teacher of English is potentially a good teacher of ESP, he or she needs special help and training. The teacher who is new to ESP needs advice, help and support from those teachers who already have the necessary experience. Ideally, ESP flourishes on the concept of a team of teachers, and with a collaboration between them and subject specialists. But the essential point is that becoming an effective teacher of ESP requires *more* experience, *additional* training, *extra* effort, a *fresh* commitment, compared with being a teacher of General English.

Nosotros distinguimos entre aquellos deberes que debe ejercer el profesor de IFE con relación al desarrollo del curso, a la gestión del aula, al alumno como individualidad y, finalmente, con relación al contexto académico.

a) Deberes relacionados con el desarrollo del curso:

- Analizar necesidades meta
- Analizar necesidades de aprendizaje
- Establecer objetivos de aprendizaje de acuerdo con necesidades y número de horas disponible
- Elaborar una programación de acuerdo con necesidades y objetivos
- Evaluar materiales disponibles
- Seleccionar manuales docentes y materiales de trabajo para su explotación en el curso
- Diseñar, crear y desarrollar materiales de aprendizaje en base a las necesidades identificadas
- Evaluar el nivel de la lengua desarrollado y los conocimientos adquiridos durante el curso
- Emitir juicios sobre los resultados obtenidos (es decir, calificar)
- Sentar las bases que fomenten el aprendizaje a lo largo de la vida
- Proveer de oportunidades que inicien al alumno en el aprendizaje autónomo
- Fomentar el aprendizaje estratégico

b) Deberes relacionados con la gestión del aula:

- Organizar el aula como espacio físico
- Organizar el aula como espacio de aprendizaje
- Fomentar una actitud activa y de participación entre los alumnos
- Fomentar la interculturalidad como herramienta de comunicación
- Promover el aprendizaje intercultural como integración en la sociedad global
- Utilizar la lengua meta lo más posible y con diferentes objetivos (explicar, dar instrucciones, organizar trabajos, etc.)
- Proporcionar un aducto (*input*) comprensible y fácilmente procesable
- Conseguir la adecuación de materiales e instalaciones a las actividades a realizar
- Interaccionar con los alumnos y ser co-partícipe en las actividades que se realicen

c) Deberes relacionados con el alumno como individualidad:

- Fomentar el uso de estrategias y de herramientas de aprendizaje
- Atenderle personalmente en un tiempo de dedicación exclusiva (tutorías)
- Identificar sus carencias lingüísticas y aconsejarle sobre cómo superarlas
- Aclarar dudas lingüísticas
- Recomendar actitudes alternativas de aprendizaje
- Proporcionar o facilitar materiales adicionales de trabajo individual privado de acuerdo con carencias y/o aspiraciones/inquietudes
- Promover la autodirección en el aprendizaje y el comportamiento autónomo en el proceso de aprendizaje
- Atender a la singularidad cultural como elemento integrador en una sociedad global y multicultural

d) Deberes relacionados con el contexto académico:

- Colaborar con expertos profesionales y/o colegas de otras disciplinas para alcanzar la integración materia específica-lengua extranjera
- Cumplir con los deberes de evaluación (pruebas, calificaciones, actas, etc.)
- Perseguir la calidad de la docencia
- Participar en aquellas actividades que impliquen el uso de la lengua inglesa y que ayuden a fomentar el papel del inglés en el contexto de especialidad
- Hacer y cumplir propuestas docentes encaminadas a optimizar los recursos disponibles
- Procurar y mantener un fondo bibliográfico variado y actualizado de gran valor práctico e informativo para el alumno
- Cooperar con otros profesores especialistas para cuyas clases y/o actividades prácticas se pueda requerir el uso del inglés
- Participar en los foros de decisiones que puedan repercutir en modificaciones de cualquier índole de las asignaturas del área

En el presente trabajo hemos querido resaltar las facetas más distintivas del profesor de IFE en la educación superior en comparación con el profesor de ILE y prestando especial atención al escenario educativo post-Bolonia. El EEES plantea nuevos retos a todos los niveles y para todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso concreto del profesor de IFE, éstos serían tres: la facilitación del aprendizaje a lo largo de la vida, la mediación intercultural y la colaboración interdisciplinar. A partir de ahora, la práctica docente debe ajustarse a los requerimientos del EEES y, por tanto, es de esperar que experiencias *ad hoc* en la práctica docente ahonden en estos retos y sirvan para aportar conclusiones viables y transferibles a los múltiples contextos donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés de especialidad.

Bibliografía

- ALCARAZ, E. (2000) *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.
- ALCARAZ VARÓ, E.; MATEO MARTÍNEZ, J. y YUS RAMOS, F. (eds.) (2007) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- BASTURKMEN, H. (2006) *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- (2010) *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave MacMillan.
- BELCHER, D. (ed.) (2009) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- BLUE, G. (1981) Self-directed learning systems and the role of the ESP teacher. En British Council (ed.) *ELT Documents 112: The ESP Teacher: Role, Development and Prospects* (pp. 58-64). London: British Council.
- BOCANEGRA VALLE, A. (1997) El profesor de lenguas extranjeras como facilitador de aprendizaje. *EPOS. Revista de Filología*, XIII, 249-73.
- (2008) Learning to learn in ESP. Fostering lifelong learning in European higher education under Bologna requirements. En I. FORTANET y Ch. RÄISÄNEN (eds.) *ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content* (pp. 213-232). Amsterdam: John Benjamins.

- (2010) Evaluating and designing materials for the ESP classroom. En M. F. RUIZ-GARRIDO, J. C. PALMER-SILVEIRA e I. FORTANET-GÓMEZ (eds.) *English for Professional and Academic Purposes* (pp. 141-165). Amsterdam/New York: Rodopi.
- (2011) El análisis de necesidades en los cursos de inglés para fines específicos: Un estudio integral de necesidades en el contexto del inglés técnico marítimo. En R. CRESPO JIMÉNEZ y Á. GARCÍA DE SOLA (eds.) *ESP Teaching and Methodology English Studies in Honour of Ángeles Linde López* (pp. 69-83). Granada: Universidad de Granada.
- BOCANEGRA VALLE, A.; LARIO DE OÑATE, M. C. y LÓPEZ TORRES, E. (eds.) (2007) *English for Specific Purposes: Studies for Classroom Development and Implementation*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- BRITISH COUNCIL (ed.) (1980) *ELT Documents 106: Team Teaching in ESP*. London: British Council.
- (ed.) (1981) *ELT Documents 112: The ESP Teacher: Role, Development and Prospects*. London: British Council.
- BUCKLEY, F. J. (2000) *Team Teaching: What, Why and How?* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002) *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- CHAMBERS, F. y McDONOUGH, J. (1981) How many people? Opposing views on the function and preparation of the ESP teacher. En BRITISH COUNCIL (ed.) *ELT Documents 112: The ESP Teacher: Role, Development and Prospects* (pp. 71-80). London: British Council.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2000) *Memorandum on Lifelong Learning*. Recuperado el 5 de octubre de 2011, de <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.
- COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION (2004) *European Language Portfolio (ELP). Principles and guidelines with added explanatory notes (Version 1.0)*. Recuperado el 8 de octubre de 2011, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado el 8 de octubre de 2011, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- DE ESCORCIA, B. A. (1984) Team-teaching for students of economics: a Colombian experience. En R. WILLIAMS, J. M. SWALES y J. KIRKMAN (eds.) *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Studies* (pp. 135-144). ELT Document 117. Oxford: Pergamon Aess.
- DUDLEY-EVANS, T. (1984) The team teaching of writing skills. En R. WILLIAMS, J. M. SWALES y J. KIRKMAN (eds.) *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Studies* (pp. 127-134). ELT Document 117. Oxford: Pergamon Aess.
- (2001) Team-teaching in EAP: Changes and adaptations in the Birmingham approach. En J. FLOWERDEW y M. PEACOCK (eds.) *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 225-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- EDWARDS, P. (1996) The LSP teacher: to be or not to be? That is the question. *La Revista de AELFE*, 0, 9-25.
- EWER, J. R. y HUGHES-DAVIES, E. (1971) Further notes on developing an English programme for students of science and technology. *English Language Teaching*, 26, 1 & 3. Artículo reeditado y comentado en SWALES, J. M. (1988), 45-57.
- FORTANET, I. y RÄISÄNEN, Ch. (eds.) (2009) *ESP in European Higher Education: Integrating Language and Content*. Amsterdam: John Benjamins.
- GÁLOVÁ, D. (ed.) (2007) *Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- GONZÁLEZ ARDEO, J. (2008) Cursos de IFE y colaboración interdisciplinar: rol de los especialistas. *Odissea*, 9, 93-103.

- HONERO, A. (ed.) (2011) *Proceedings of the 1st International Conference on English for International and Intercultural Communication: Research, Innovation and Employability across Educational Curricula*. Zaragoza: Pressas Universitarias.
- HUTCHINSON, T. y WATERS, A. (1987) *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JACKSON, M. y PRICE, J. (1981) A way forward: a fusion of two cultures. En BRITISH COUNCIL (ed.) *ELT Documents 112: The ESP Teacher: Role, Development and Prospects* (pp. 33-41). London: British Council.
- JOHNS, T. F. y DUDLEY-EVANS, A. (1980) An experiment in team-teaching of overseas post-graduate students of transportation and plant biology. En BRITISH COUNCIL (ed.) Artículo reeditado y comentado en SWALES, J. M. (1988), 137-155.
- LINDE LÓPEZ, A. y CRESPO JIMÉNEZ, R. (eds.) (2010) *Professional English in the European Context: The EHEA Challenge*. Berlin: Peter Lang.
- MARTÍN GONZÁLEZ, G. y DE LA CÁMARA DELGADO, M. (1996) La colaboración interdisciplinar: el Proyecto CIVE. *La Revista de AELFE*, 0, 41-60.
- MARTÍN MARTÍN, A. M. y MUÑOZ LÓPEZ, F. (1993) Experiencia docente interdisciplinar de lengua francesa y prácticas de electricidad. En S. BARRUECO, E. HERNÁNDEZ y L. SIERRA (eds.) *Lenguas para Fines Específicos II. Investigación y Enseñanza* (pp. 51-56). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MCDONOUGH, J. (1984) *ESP in Perspective*. London: Collins.
- MICHIE, M. (2003) *The role of culture brokers in intercultural science education: A research proposal*. Paper presented at the 34th annual conference of the Australasian Science Education Research Association held in Melbourne, 10-12 July 2003. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, de http://members.ozemail.com.au/~mmichie/culture_brokers1.htm.
- RIGOL VERDEJO, R. y ROLDÁN RIEJOS, A. M. (1992) Dos casos prácticos de colaboración interdisciplinar para alumnos aventajados de inglés: aplicación didáctica. En *Actas de las Jornadas La Innovación «Emergente» como Medio de Mejora de la Calidad de la Enseñanza en la Ingeniería* (pp. 58-69). Madrid: ICE-UPM.
- ROBINSON, P. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- RUIZ-GARRIDO, M. F.; PALMER-SILVEIRA, J. C. y FORTANET-GÓMEZ, I. (eds.) (2010) *English for Professional and Academic Purposes*. Amsterdam/New York: Rodopi, Series: Utrecht Studies in Language and Communication.
- STAPP, Y. F. (1998) Instructor-employer collaboration: a model for technical workplace English. *English for Specific Purposes*, 17, 169-182.
- STREVS, P. (1988) The learner and teacher of ESP. En D. CHAMBERLAIN y R. J. BAUMGARDNER (eds.) *ESP in the classroom: practice and evaluation*. (pp. 39-44). ELT Document 128. Oxford: Pergamon Press/British Council.
- SWALES, J. M. (1988) *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press.
- WILLIAMS, R.; SWALES, J. M. y KIRKMAN, J. (eds.) (1984) *Common Ground: Shared Interests in ESP and Communication Studies*. ELT Document 117. Oxford: Pergamon Press/British Council.