

## VARIABILIDAD LINGÜÍSTICA EN LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD\*

DAVID SÁNCHEZ JIMÉNEZ  
COLGATE UNIVERSITY  
dsanchez@colgate.edu

**Resumen:** El presente trabajo revisa desde un punto de vista teórico algunos de los aspectos fundamentales en los que se ha manifestado la variabilidad dentro de las lenguas de especialidad: desde la misma nomenclatura de este enfoque, pasando por la metodología empleada a lo largo de su evolución, las características de la lengua de especialidad o la variabilidad entre los géneros de las distintas disciplinas dentro del ámbito profesional y académico. La armonía con la que se viene integrando esta variabilidad en las distintas etapas de este enfoque desde hace más de un siglo, hace presagiar un avance al mismo tiempo plural y homogéneo en la enseñanza de lenguas académicas y profesionales.  
**Palabras clave:** Lenguas con propósitos específicos; discurso académico; discurso profesional; variabilidad lingüística.

**Title:** Linguistic variability in specialized language.

**Abstract:** From a theoretical point of view, this paper examines some of the key areas in which the variation is evident within the specialized languages: from the same nomenclature of this approach through the methodology used throughout its evolution; the characteristics of the specialized language; or the variation among the genres of different disciplines within the professional and academic fields. The smooth integration of this variation in the different stages of LPS for more than a century indicates equal development in language teaching for academic and professional purposes.

**Key words:** Languages for specific purposes; academic discourse; professional discourse; linguistic variation.

---

\* Este estudio ha sido realizado gracias a la aportación de una beca postdoctoral otorgada por la fundación Andrew W. Mellon, en colaboración con Colgate University.

## 1. DELIMITACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LAS LENGUAS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

El estudio de las Lenguas con Propósitos Específicos (LPE) es un enfoque didáctico de lenguas que se ha distinguido desde su origen a principios del siglo XX por su constante dinamismo y su vertiginosa adaptación a la metodología de lenguas en cada periodo histórico (Upton, 2012), lo que ha propiciado su mutación a través de distintas fases evolutivas (Hutchison y Waters, 1987; López Ferrero, 2002; Upton, 2012). Estos cambios en la enseñanza de lenguas con propósitos académicos y profesionales específicos, como observa Blanco Canales (2010, 72), son debidos a la propia esencia del enfoque, tan complejo y cambiante como difícil de delimitar. En este sentido, de acuerdo con la opinión de Swales (2000), la relación más próxima del LPE se establece con el Análisis del Discurso y la Pragmática. Desde esta perspectiva, este autor entiende el LPE como la realización aplicada del análisis del discurso (Swales, 2000: 61), poniendo un mayor énfasis en la pedagogía de las lenguas extranjeras.

La LPE se ha caracterizado desde sus inicios por la variabilidad, como señala el hecho de los cambios de nombre que ha experimentado esta disciplina desde su nacimiento: lenguas profesionales, lenguas profesionales y académicas, lenguas de especialidad y lenguaje de especialidad, español con fines académicos, español profesional y académico, español como lengua de especialidad, lenguas de especialidad, lengua especializada, lenguaje especializado, lenguaje con fines específicos, son algunas de las etiquetas que ha recibido (cf. Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña, 2011: 910). Del mismo modo, la metodología empleada en la enseñanza de la lengua especializada ha venido variando a lo largo de las décadas, como señala Upton (2012), a través del análisis de las características principales que definen los materiales de lengua utilizados en la enseñanza del Inglés para Fines Específicos (IFE). Este autor señala como la LPE partía del análisis lingüístico de los textos, y cómo con el paso del tiempo ha evolucionado hasta la aplicación de los principios comunicativos y sociales que permean el texto.

Como se aprecia en la FIGURA 1, la primera etapa del IFE estaría caracterizada por la atención primaria que se otorgaba al análisis del léxico y la sintaxis en los textos especializados. El énfasis se ponía entonces en los contextos específicos que el aprendiente necesitaba conocer, para lo que se creaban materiales específicos

	Halliday, Strevens & McIntosh (1964: 189)	Strevens (1977: 150)	Dudley Evans & St. John (1998: 4)	Belcher (2004, 2009)
<b>Needs</b>	Identify the "specialized" language used in specific contexts that learners need to know	Focus on "language-using purposes of the learner"	"Designed to meet specific needs of the learner", including wants, skill/ knowledge gaps, etc.	"First and foremost (before, during, and even after instruction) finding out what learner needs are" (2009: 3)
<b>Language Analysis</b>	"Detailed studies of restricted languages and special registers (...) used by the particular persons concerned"	Focus on "communicative needs" and "language-using purposes" that are restricted (by vocabulary, language skills, themes, etc.) to those "required by the learner's purposes"	"Centred on the language (grammar, lexis, register), skills, discourse and genres appropriate to these activities"	Emphasis on "social-situatedness" of language use (2004: 166); understanding of language use in specific contexts is essential – using a variety of analyses
<b>Materials &amp; Methods</b>	Determine "appropriate" and "extra specialized" teaching materials	Use of methodology "appropriate to the learning/teaching situation"	"Makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves"	"Developing or adapting materials and methods to enable needs-responsive instruction" (2009: 3)
<b>Focus</b>	Words and structures	Texts and purposes	Learners and genres	Contexts and interactions

FIGURA 1. 50 años de evolución en la teoría de LPE (Upton, 2012: 14).

que se fijaban en aspectos lingüísticos concretos en relación a una serie de textos propuestos para su explotación didáctica. En una segunda fase, aunque aún desde una perspectiva lingüística, se superaría este nivel para fijarse en las relaciones textuales más allá de la frase, apoyándose en los estudios del análisis del discurso. Los principales lingüistas que contribuyeron a este avance fueron Henry Widdowson en Gran Bretaña y Selinker, Trimble, Lackstromy Tood, como principales representantes de la Escuela de Washington (Hutchinton y Water, 1987: 10).

El desarrollo de la Lingüística y la Psicología en los años 80 también inciden en la conceptualización del LPE moderno (cf. Swales, 2004; Flowerdew, 2011; Upton, 2012). Por un lado, la Lingüística Funcionalista centra su objeto de estudio en la comunicación y analiza la variación de la lengua en las distintas situaciones comunicativas en las que se utiliza la lengua. Por otra parte, las teorías humanistas dentro de la Psicología de la Educación ahondan en conceptos que relacionan la motivación del alumno con el proceso de aprendizaje (cf. Williams y Burden, 1997; Sánchez-Jiménez, 2010). Sumándose a estos emergentes presupuestos teóricos, las nuevas tecnologías que se empiezan a utilizar en estos años en los contextos académicos y profesionales revolucionan las formas textuales que utilizan los hablantes de la lengua. Así, tras el precedente de Barber (1962) sobre el estudio de los textos de la ciencia y la tecnología, con Swales (1985) se empiezan a analizar de forma sistemática los lenguajes de la ciencia y la tecnología desde la perspectiva de la Lingüística Descriptiva y Aplicada (Belcher *et al.*, 2011). La aproximación didáctica hacia estos ámbitos del saber –diseñada a partir de los nuevos presupuestos lingüísticos y psicológicos– se centra en la organización y los procesos cognitivos que intervienen en el texto de especialidad. Del mismo modo, los estudiosos del LPE inciden en el uso didáctico de las estrategias comunicativas que facilitan el aprendizaje y el uso de la lengua desde un enfoque centrado en la atención prestada a las necesidades individuales que requiere el proceso de aprendizaje del alumno. En la actualidad, estas teorías han evolucionado hacia técnicas concretas de enseñanza, como las simulaciones, los proyectos, las tareas, las presentaciones orales o los estudios de caso, que se utilizan con éxito en la enseñanza de LPE (Long, 2003; Aguirre, 2004; Cabré y Gómez de Enterría, 2006; Sanz Álava, 2007; Blanco Canales, 2010) las cuales fomentan la participación activa del alumno en este modelo pedagógico.

## **2. LENGUA DE ESPECIALIDAD Y LENGUA ESTÁNDAR**

Otro aspecto reseñable en el que se ha incidido al considerar la variabilidad de la LPE ha sido la propia elaboración del discurso desde una perspectiva lingüística, estableciéndose un debate entre los que consideran que la lengua de especialidad utiliza unos recursos léxicos, sintácticos y pragmáticos propios, frente a aquellos que opinan que apenas hay diferencia entre esta variedad y la lengua estándar, más allá de unas cuantas precisiones concernientes al vocabulario.

Entre los autores que se han dedicado al estudio del LPE, no existe un acuerdo firme sobre las características lingüísticas que singularizan las lenguas de especialidad. Algunos teóricos se han pronunciado sobre la necesidad de considerar similares las lenguas profesionales y las académicas a las que se utilizan en la comunicación cotidiana. Ciapuscio (2000: 43-44), por ejemplo, declara la imposibilidad de trazar límites evidentes entre los llamados “lenguajes especiales” y el “lenguaje general”. De acuerdo con esta opinión, Alcaraz Varó (2001) señala que apenas se aprecian diferencias lingüísticas entre el español jurídico y el de negocios con respecto a las otras variedades de la lengua, pues existe una gran unidad en la forma de los lenguajes especializados. Por su parte, Martínez Linares (2007) reconoce la complejidad morfosintáctica de las lenguas de especialidad, pero en cuanto al léxico y a la estructura sintáctica, comenta que sus diferencias no son significativas. En este sentido, Blanco Canales (2010) afirma que ambos modelos de lengua constan de las mismas peculiaridades léxicas, sintácticas y morfológicas y que, por lo tanto, las lenguas de especialidad no cuentan con rasgos exclusivos, “pues lo que caracteriza los textos de especialidad es la confluencia en un mismo discurso de unos rasgos sintácticos y morfológicos determinados, así como su alta frecuencia de aparición en comparación con la lengua general” (Blanco Canales, 2010: 73).

Otros estudiosos, sin embargo, se muestran contrarios a esta postura, y definen las características propias que diferencian a estas lenguas (Swales, 1990, 2004; Bhatia, 1993, 2004; Vázquez, 2001, 2004; López Ferrero, 2002; Pastor Cesteros, 2006). Con algunos matices sobre esta afirmación, por ejemplo, Vera Luján (2007) enuncia que:

Mientras que en el plano microtextual, ni sus características fónico-grafemáticas, morfológicas o sintácticas tienen un carácter distintivo, puesto que el sistema de reglas operativas de estos componentes lingüísticos del EPA no es diferente al del español estándar [...] tipos diferentes de modelos sistemáticos para la producción de discursos que presentan características pragmáticas macroestructurales, superestructurales y, en consecuencia, microestructurales específicos (Vera Luján, 2007: 273).

Entre los intentos que han tratado de definir las características del discurso científico técnico en español (Cabré, 1993; Cabré y Gómez de Enterría, 2006; Sanz Álava, 2007; Gómez de Enterría, 2009; Blanco Canales, 2010), se han de-

finido la objetividad (carencia de valores, connotaciones o matices afectivos codificados en el lenguaje mediante el empleo de la nominalización en las frases verbales, destacando los objetos con adjetivos especificativos, oraciones de relativo especificativas, complementos preposicionales del nombre y el uso del indicativo, diluyendo la importancia del sujeto con oraciones enunciativas y oraciones pronominales con “se” con valor impersonal o de pasiva refleja) y la universalidad (el uso de artículo con valor generalizador, el presente atemporal, los nombres abstractos y los tecnicismos) como las características principales de la comunicación desarrollada en los contextos especializados (Sanz Álava, 2007: 122).

Cabré (1993:148) insiste en la complejidad que radica en la delimitación del lenguaje de especialidad y su diferenciación con la lengua general. El verdadero problema, resuelve esta autora, se halla en que no hay una frontera definida entre los distintos lenguajes de especialidad y, en ocasiones, resulta realmente complicado establecer a qué especialidad pertenece un determinado texto. Esta indefinición ha llevado a otros autores a posicionarse en un terreno intermedio dentro de esta discusión, (Marimón y Santamaría, 2007: 128), reconociendo las diferencias específicas que existen entre las lenguas, pero también reivindicando los principales rasgos lingüísticos que las unen.

### 3. LENGUAS ACADÉMICAS Y LENGUAS PROFESIONALES

En cuanto a la distinción que se establece dentro de las lenguas de especialidad entre los ámbitos académicos y profesionales, los teóricos e investigadores del LPE suelen decantarse por uno u otro campo de concreción. Sin embargo, más allá de las diferencias existentes entre estos contextos de estudio, el concepto de género predomina en ambos como eje vertebrador de las investigaciones que se llevan a cabo en cada materia y como piedra angular de su didáctica. De esta manera, en lugar de establecerse una división en cajones estancos entre fines académicos y profesionales, habría que entender la relación que existe entre estas materias, aunque también señala Bhatia (1999) algunas diferencias significativas entre ellas:

professional writing differs significantly from academic writing often undertaken in the context of the classroom. Much of academic writing is an individual's response to somewhat predictable rhetorical contexts, often meant to serve a given set of communicative

purposes, for a specified single readership. Professional writing, on the other hand, is a complex, dynamic and multifunctional activity (Bhatia, 1999: 22).

Sin embargo, no siempre son tan evidentes estas disimilitudes, como señala el propio Bhatia en una publicación anterior de 1993. La misma tesis sostiene Parodi (2007: 153) cuando se refiere a la proximidad entre el continuo de los géneros de especialidad, los cuales se entrecruzan en la comunicación de forma interactiva.

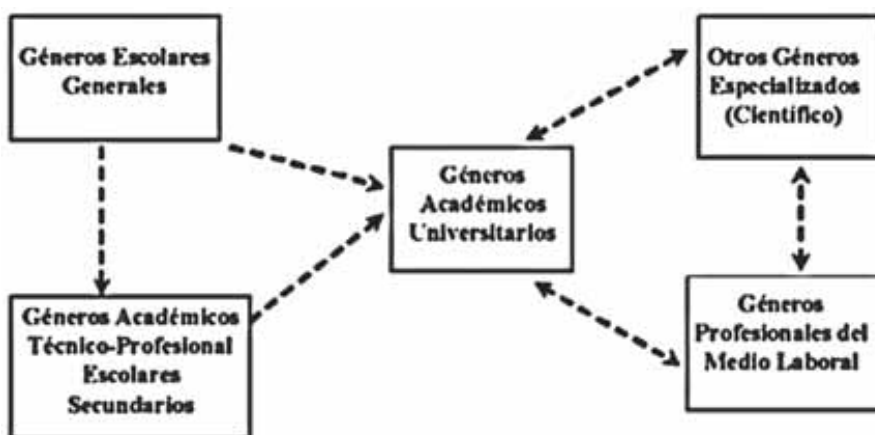


FIGURA 2: Continuo de textos en ámbitos académicos y profesionales (Parodi, 2007: 153).

Como se aprecia en la FIGURA 2, la distinción entre los lenguajes de especialidad es un asunto altamente complejo. De hecho, Parodi (2007), tras analizar los rasgos estructurales y lingüísticos de los géneros mediante la metodología de la Lingüística del Corpus en cuatro áreas disciplinarias de conocimiento dentro del ámbito universitario y profesional –652 textos de Química Industrial, Ingeniería de Construcción, Trabajo Social y Psicología–, concluye afirmando que es casi nada lo que conocemos sobre los géneros escritos que circulan en la academia y en el ámbito profesional. El autor justifica estos resultados por la propia condición idiosincrásica de los géneros, que están sometidos al cambio y al dinamismo. Los géneros continúan mutando y creciendo a partir de las relaciones que establecen con otros géneros, como describía Swales (2004) al

hablar de las cadenas de géneros<sup>i1</sup>, o debido también a las nuevas formas de la literacidad y del discurso surgidas con la venida de las nuevas tecnologías<sup>ii2</sup> (Bhatia, 2004, 2008a, 2008b; Pérez-Llantada, 2012). En palabras de Hyland (2009: 70), los géneros guardan relación con otros de la misma comunidad discursiva y que ocurren en el mismo entorno. Así, en el ámbito universitario es frecuente que, por ejemplo, el estudiante que realiza sus estudios de doctorado, tenga que desarrollar sus habilidades en diversos géneros académicos, tales como el ensayo, la defensa de la tesis, el resumen, etc.

Como resultado de estas conexiones, en ocasiones se crean géneros mixtos, por ejemplo, a partir de un artículo en el que se ha refundido el contenido de una ponencia. En este mismo sentido, Bhatia (2004, 2008a, 2008b, 2012) hace referencia a la hibridación de los géneros en el contexto profesional, en el que

---

1 De esta manera, por ejemplo, la cadena de géneros formada por el artículo, la conferencia, la defensa de tesis y el proyecto de tesis, estarían interrelacionados por formar parte de una misma secuencia de trabajo. Del mismo modo, Swales (2004) refiere cómo el resumen de una conferencia puede posteriormente desarrollarse en una conferencia de mayor extensión para ser publicada finalmente en un escrito como parte de un libro. En este sentido, se conjugan los propósitos y la estructura de los géneros que se incrustan, perviviendo en el nuevo texto creado dentro de una nueva cáscara o estructura. Es por esto que Swales (2004: 31), contraviniendo la visión prescriptiva de estructuras prototípicas cerradas y modélicas en los géneros que proponía en sus primeros trabajos (Swales, 1990; Swales y Feak, 1994), recomienda en este libro hablar de redes discursivas que fluyen entre los géneros expuestos a la variación. Es este proceso el que permite la germinación de un nuevo género por la síntesis de otros, hecho que evidencia lo proclive que son los textos a la permutabilidad y al cambio. La intertextualidad y la interdiscursividad, por lo tanto, son elementos fundamentales que promueven y permiten la transformación de los géneros para evolucionarlos (Swales, 2004: 21). Por este motivo, señala Swales (2004) que debido a esta recontextualización del discurso escrito se pueden encontrar recursos metadiscursivos parecidos o idénticos en los distintos géneros de una disciplina, en los que ambos comparten cierta proximidad a pesar de pertenecer a ámbitos distintos, por ejemplo, al discurso oral y al ámbito escrito (Swales, 2004: 31).

2 En las últimas décadas, las nuevas tecnologías han revolucionado las formas de comunicación del ser humano con la migración de las formas de comunicación escritas tradicionales (carta, catálogo, periódico en papel) hacia los nuevos formatos electrónicos (correo electrónico, web, chat) (Cassany, 2004: 9). Este hecho ha tenido también repercusiones importantes en las estructuras de los géneros utilizadas por las comunidades académicas y profesionales (Cassany, 2004, 2005a, 2005b), debido a que los nuevos medios –como el hecho de leer en una pantalla o las adaptaciones tipográficas– imponen una nueva literacidad (Cassany, 2004, 2005a, 2005b; Canagarajah, 2002). Además, como apunta en un trabajo reciente Pérez-Llantada (2012), esta revolución tecnológica ha sido la causante de que el conocimiento fluya de manera relacionada entre los distintos ámbitos del saber, exponiendo a las formas discursivas de las distintas disciplinas a la variabilidad y a la incorporación de nuevas innovaciones.



también es cada vez más frecuente encontrar incrustados partes de géneros que pertenecen incluso a distintas disciplinas. Los discursos, por lo tanto, son tan cercanos que se entrecruzan con frecuencia, como ha mostrado Parodi (2007) en español mediante la investigación del discurso técnico-científico, el profesional, el pedagógico y el institucional en el contexto universitario, o junto a otros autores en sucesivas investigaciones sobre los géneros académicos en la secundaria (Parodi y Gramajo, 2003; Parodi, 2004; Cademártori *et al.*, 2010). Por lo tanto, en función de la variación subyacente que caracteriza al género, este autor insta a que no se hable de discurso disciplinar como concepto unitario, e indica que resulta más conveniente referirlos como discursos disciplinarios en plural –en alusión a lo expuesto por Hyland (2000) y Bhatia (2004)–, entendidos como una construcción divergente del conocimiento especializado de las diferentes comunidades discursivas. En un volumen posterior, en el que amplía el corpus de análisis de los estudios anteriormente comentados, Parodi (2010: 67) insiste nuevamente en la tesis de la difícil distinción entre las categorías de los géneros académicos y profesionales, así como ocurre en la división de los géneros académicos analizados en su investigación. En relación a esta idea, también señala Alcaraz Varó (2007) que la universidad forma a los futuros profesionales en los distintos ámbitos de especialidad y, de manera recíproca, la universidad se nutre de las experiencias y de los trabajos de estos profesionales que, a partir del uso que hacen del discurso y de los avances en las innovadoras propuestas de sus textos científicos, modifican las fronteras de los géneros –que más tarde adoptará la universidad– por medio de la observación, análisis y categorización de sus prácticas escritas. Además, en consonancia con esta imbricación, se sitúa el hecho de que cada universidad –teniendo en cuenta las diferencias sociales y culturales– seleccionará para su didáctica aquellos géneros determinados que se vinculen con los intereses de la institución, por lo que la clasificación de los géneros en el ámbito académico puede llegar a ser, en contra de lo esperable, tan poco homogénea como resulta en los distintos contextos profesionales existentes en la actualidad (Alcaraz Varó, 2001).

En este sentido, Scollon *et al.* (1999) y Hüttner (2008) han estudiado la falta de conexión que se establece entre los géneros que se enseñan en la universidad y los que se utilizan posteriormente en la vida profesional de los individuos. Es por ello que estos autores recomiendan que se revisen en las universidades los planes de formación y se tengan más en cuenta los ámbitos laborales con el fin

de ubicar a los estudiantes universitarios en el contexto socioeconómico al que pertenecen. Cheng (2011), por su parte, ha analizado de forma específica la enseñanza del LPE en el contexto académico universitario, tanto en el tratamiento metodológico como en la forma de evaluar a los estudiantes, los materiales y las tareas utilizadas para su enseñanza. En su artículo, confirma la utilidad de la enseñanza de IFE en el ámbito académico, pero al mismo tiempo indica la necesidad de adecuar su práctica a una apropiada metodología didáctica que cumpla las expectativas laborales futuras de los alumnos.

De lo dicho anteriormente se infiere que aunque existen diferencias perceptibles entre los discursos profesionales y los académicos, lo cierto es que su proximidad los mantiene cerca, lo que justifica que mantengan rasgos comunes y ámbitos contextuales compartidos como, por ejemplo, el universitario. En opinión de otros autores (Scollon *et al.*, 1999; Alcaraz Varó, 2007; Hüttner, 2008; Cheng, 2011), incluso resulta conveniente que se estreche aún más la relación indicada entre los géneros académicos y los profesionales, de modo que los primeros supongan un tránsito –durante los años de formación y aprendizaje– hacia los segundos.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

En estas páginas se ha descrito el LPE como un campo dinámico en el cual la evolución y el cambio se suceden en sus distintas etapas, hecho marcado también por la propia interdisciplinariedad del enfoque. Esta concepción sugiere que en el paulatino avance de la sociedad, la LPE ha ido de la mano de sus progresos, incorporando las nuevas tecnologías y sabiendo adaptarse a las nuevas condiciones y a las necesidades de la sociedad actual, lo que garantiza un progreso coherente y firme en la forma de enseñar la lengua en los ámbitos académicos y profesionales en el futuro.

#### BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, Blanca (2004): “La enseñanza del español con fines profesionales” en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1109-1128.

- ALCARAZ VARÓ, Enrique (2002): “La tercera didáctica de las lenguas modernas. Las lenguas de especialidad” en Ministerio de Educación Ciencia y Deporte (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Secretaría General Técnica, MECD, 95-120.
- ALCARAZ VARÓ, Enrique (2007): “La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas” en Enrique Alcaraz Varó, José Mateo Martínez y Francisco Yus Ramos (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 3-11.
- BARBER, Charles Laurence (1962): “Some measurable characteristics of modern scientific prose” en *Contributions to English Syntax and Philology. Acta Universitatis Gothoburgensis*: Goteburg, 21-43.
- BELCHER, Diane, JOHNS, Ann M. y PALTRIDGE, Brian (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- BHATIA, Vijay Kumar (1993): *Analysis genre: Language use in professional settings*. Londres: Longman.
- BHATIA, Vijay Kumar (1999): “Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing” en Christopher N. Candlin y Ken Hyland (eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices*. Londres: Longman, 21-39.
- BHATIA, Vijay Kumar (2004): *Worlds of written discourse. A genre-based view*. London: Continuum.
- BHATIA, Vijay Kuman (2008a): “Lenguas con Propósitos Específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos” en *Revista Signos*. 41 (67), 157-176.
- BHATIA, Vijay Kuman (2008b): “Genre analysis, ESP and professional practice” en *English for Specific Purposes*. 27, 161-74.
- BHATIA, Vijay Kuman (2012): “Critical reflections on genre analysis” en *Ibérica*. 24, 17-28.
- BLANCO CANALES, Ana (2010): “Características lingüísticas, pragmáticas y funcionales de las lenguas de especialidad. Implicaciones didácticas y metodológicas” en *Revista electrónica de lingüística aplicada*. 9, 72-85.
- CABRÉ, M. Teresa. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/ Empúries.
- CABRÉ, M. Teresa y GÓMEZ DE ENTERRÍA, Josefa (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

- CADEMÁRTORI, Yanina, PARODI, Giovanni y VENEGAS, René (2010): “El discurso escrito y especializado: caracterización y funciones de las nominalizaciones en los manuales técnicos” en *Literatura y Lingüística*. 17, 243-265.
- CANAGARAJAH, Suresh. (2002): *Critical academic writing and multilingual students*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- CASSANY, Daniel (2004): “Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica” en *Lectura y Vida*. 25/ 2, 6-23.
- CASSANY, Daniel (2005a): *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Concepción, Chile.
- CASSANY, Daniel (2005b): *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/ Libros.
- CHENG, An (2011): “ESP Classroom Research: Basic Considerations and Future Research Questions” en Diane Belcher, Ann M. Johns y Brian Paltridge (eds.) *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 44-72.
- CIAPUSCIO, Guiomar (2000): “La monografía en la Universidad: ¿una clase textual?” en *Humanitas. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. 33/ 30-31, 237-253.
- FLOWERDEW, John (2011): “Reconciling Contrasting Approaches to Genre Analysis: The Whole Can Equal More Than the Sum of the Parts” en Diane Belcher, Ann M. Johns y Brian Paltridge (eds.). *New Directions in English for Specific Purposes Research*. Michigan: University of Michigan Press, 119-144.
- GÓMEZ DE ENTERRIA, Josefa (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco.
- HUTCHINSON, Tom y WATERS, Alan (1987): *English for Specific Purposes*. New York: Cambridge University Press.
- HÜTTNER, Julia (2008): “The genre (s) of student writing: developing writing models” en *International Journal of Applied Linguistics*. 18/ 2, 146-165.
- HYLAND, Ken (2000): *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Harlow, UK: Longman.
- HYLAND, Ken (2009): *Academic discourse*. London: Continuum.
- LONG, Michael (2003): “Español para fines específicos. ¿Textos o tareas?” en Kristi Jauregui (ed.), *Español para fines específicos. Actas del 11 CIEFE*, Madrid, España, 15-39.

- LÓPEZ FERRERO, Carmen (2002): “Aproximaciones al análisis de los Discursos profesionales” en *Revista Signos*. 35 (51-52), 195-215.
- MARIMÓN, Carmen y SANTAMARÍA, Isabel (2007): “Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico” en Enrique Alcaraz Varó, José Mateo Martínez y Francisco Yus Ramos (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 127-140.
- MARTÍNEZ LINARES, María Antonia (2007): “Sobre la (morfosintaxis) de las lenguas de especialidad” en Enrique Alcaraz Varó, José Mateo Martínez y Francisco Yus Ramos (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 13-25.
- PARODI, Giovanni y GRAMAJO, Aída (2003): “Los tipos textuales del corpus técnicoprofesional” en *Revista Signos*. 36/ 54, 207-223.
- PARODI, Giovanni (2004): “Textos de especialidad y comunidades lingüísticas técnico-profesionales: Una aproximación basada en corpus computarizado”, en *Estudios Filológicos*. 39, 7-36.
- PARODI, Giovanni (2007): “El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional” en *Revista Signos*. 40/ 63, 147-178.
- PARODI, Giovanni (2010): *Academic and professional discourse genres in Spanish*. Ámsterdam: Benjamins.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2006): “El aprendizaje de una segunda lengua como lengua de instrucción”, en *Actes del VII Congrés de Lingüística General*. Barcelona, España.
- PÉREZ-LLANTADA, Carmen (2012): *Scientific Discourse and the Rhetoric of Globalization. The Impact of Culture and Language*. London & New York: Continuum.
- RODRÍGUEZ-PIÑERO ALCALÁ, Ana Isabel y GARCÍA ANTUÑA, María (2011): “Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas”, en *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Salamanca, España.
- SÁNCHEZ-JIMÉNEZ, David (2010): “La enseñanza de lenguas extranjeras en el entorno europeo” en *Enciclopedia Virtual de Elenet*. Disponible en: <http://www.elenet.org/Publicaciones/Enciclopedia/La-enseñanza-de-lenguas-extranjeras-en-el-entorno-europeo/bibliografia2.asp?palabra=2>

- SANZ ÁLAVA, Inmaculada (2007): *El español profesional y académico en el aula universitaria*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- SCOLLON, Ron, BHATIA, Vijay Kuman, LI, David y YUNG, Vicki (1999): "Blurred genres and fuzzy identities in Hong Kong public discourse: Foundational ethnographic issues" en *Applied Linguistics*, 20/ 1, 22-43.
- SWALES, John (1985): *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press.
- SWALES, John (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- SWALES, John (2000): "Languages for specific purposes" en *Annual Review of Applied Linguistics*. 20, 59-76.
- SWALES, John (2004): *Research genres: explorations and applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- SWALES, John y FEAK, Christine (1994): *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- UPTON, Thomas (2012): "LSP at 50: Looking back, looking forward" en *Ibérica*. 23, 9-28.
- VÁZQUEZ, Graciela (2001): *Guía didáctica del discurso académico escrito: ¿cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.
- VÁZQUEZ, Graciela (2004): "La enseñanza del español con fines académicos" en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (dirs.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1129-1148.
- VERA LUJÁN, Agustín (2007): "El español profesional y académico" en Enrique Alcaraz Varó, José Mateo Martínez y Francisco Yus Ramos (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 271-281.
- WILLIAMS, Marion y BURDEN, Robert L. (1997): *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Fecha de recepción: 24 de diciembre de 2014

Fecha de aceptación: 6 de mayo de 2015