

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Tesis Doctoral

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA
PARA LA ESCALA EJECUTIVA EN LA ESCUELA
NACIONAL DE POLICÍA

Autora

Gabriela Torregrosa Benavent

Directores

Prof. Dr. D. José María Hernández Díaz

Profa. Dra. D.^a Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría

Salamanca, 2021

A Manuel Martín Casado, *in memoriam*

“El gran objetivo de la educación no es el conocimiento sino la acción”

(Herbert Spencer, 1820-1903)

“Los límites de mi idioma significan los límites de mi mundo” (Ludwig Wittgenstein,

1889-1951)

POLICIA NACIONAL

Mi corazón no conoce el desaliento

Tesón de hierro sostiene los cimientos

De la Concordia, el Respeto y la Igualdad

POLICIA NACIONAL

Misión audaz para un mundo más seguro

Labor tenaz en defensa del futuro

De los Valores, y la Paz en Libertad

(Himno de la Policía Nacional. Resolución de 27 de octubre de 2016 de la DGP)

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud a los directores del presente trabajo de investigación, Prof. Dr. D. José María Hernández Díaz y Prof^a Dra. D.^a Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría. Su eficaz asesoramiento y ayuda han resultado claves para poder llevar esta tesis a buen puerto.

Muchas gracias por su generosa disposición de ayuda y por todas las facilidades que me otorgaron para elaborar este trabajo, a la Policía Nacional en general, y al personal de la Escuela Nacional de Policía en particular. Entre ellos, quisiera destacar al Director, Comisario Principal D. José Luis Tejedor González; al Jefe de Estudios, Comisario D. Ángel Díaz Arias; a la Jefe del Departamento de Ciencias Humanísticas, Inspectora-Jefe D.^a Ana Blázquez Moreno; a los profesores de idiomas de la Escala Ejecutiva, Inspector-Jefe D. Iván Velasco Miranda; Inspectores D. José Carlos Repiso Herrero, D. Juan Ignacio Ubach Luengo y D.^a María Isabel Herranz Blokker; Subinspector D. Pascual Pons Ferrand; Oficial D. Enrique Martínez Guimerans; y al encargado de la Biblioteca de la ENP, Oficial de Policía D. José Vidal González Lumbreras. Gracias a todos los inspectores alumnos de la Escala Ejecutiva, Promociones XXXIII y XXXIV, a quienes no me es posible mencionar aquí por sus nombres, pero que verdaderamente son la luz que ha de ser mañana el estilo policial: servicio, dignidad, entrega, lealtad.

Y, por último, pero no menos importante, gracias a mi familia, mis padres, Alicia y Gabriel, y mis hijos, Irene, Sara y Miguel Ángel. Ellos son mi razón de ser y quienes dan sentido a todo.

RESUMEN

Un mundo globalizado donde la delincuencia, cada vez más organizada, no se detiene ante fronteras, requiere unas fuerzas policiales que sepan responder a las crecientes amenazas internacionales con eficacia y cooperando entre sí.

Los movimientos poblacionales que vienen de la mano del turismo y de la inmigración exigen unas fuerzas policiales que sepan comunicarse con ciudadanos no nacionales del país, con los que cada vez tendrán mayor contacto.

La pertenencia de España a relevantes organismos supranacionales relacionados con la seguridad demanda que el acceso de nuestros representantes a las reuniones y conferencias internacionales y a los órganos de toma de decisiones sea plenamente eficaz.

Para todo ello se requiere el dominio de lenguas extranjeras, señaladamente el inglés como *lingua franca* internacional. Por esa razón, las fuerzas y cuerpos de seguridad necesitan manejarse en lengua inglesa para sus fines específicos.

La Escala Ejecutiva de la Policía Nacional española recibe formación en lengua inglesa como parte de su currículo en la Escuela de Policía de Ávila. Con la meta de la internacionalización marcada por el Ministerio del Interior con importancia creciente cada año, su formación en esa lengua debe ser certera y con objetivos profesionales definidos y realizables.

Con este fin, el presente trabajo de investigación realiza un recorrido por diferentes programas docentes de inglés de las policías del mundo, selecciona metodologías, técnicas y enfoques teórico-prácticos de la bibliografía especializada más reciente, y tras analizar las necesidades de los inspectores alumnos y la programación actual de las asignaturas de lengua extranjera de la Escuela de Ávila, realiza una propuesta didáctica propia, susceptible de inmediata aplicación en el aula.

ABSTRACT

A global world where crime, getting more and more organized, does not stop before borders, requires police forces that respond to growing international threats effectively by cooperating with each other.

Population movements coming hand-in-hand with tourism and immigration demand police forces capable to communicate with non-national citizens, who they are bound to come into increasingly frequent contact.

Spain's membership in relevant supranational bodies related to security involves our representatives accessing international meetings and conferences as well as decision-making organs in a fully effective way.

In view of the above, proficiency in foreign languages is a must, especially English as international *lingua franca*. For that reason, law enforcement bodies need to use English for their specific purposes.

The Executive Scale of the Spanish National Police receive training in English language as part of their curriculum in the National Police Academy at Ávila. With the goal of internationalization set by the Spanish Home Office with rising importance every year, their formation in that language must be accurate and with clear, achievable professional objectives.

To this end, the current research work provides an overview of different English teaching syllabi for police corporations all over the world, selects conceptual and practical methods, techniques and approaches from the most recent specialised bibliography and after analysing the needs of trainee police inspectors and the present programmes of study of the subjects of foreign languages at the Ávila Police Training Centre, makes a didactic proposal of its own, able to be implemented in the classroom immediately.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN- ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	10
1.1	Justificación del tema objeto de estudio	10
1.2	La enseñanza de idiomas en los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado.....	39
2	HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.....	44
2.1	Metodología	45
3	ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE POLICÍA.....	46
4	ANÁLISIS DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS PARA FINES ESPECÍFICOS POLICIALES	78
4.1	Inglés para Fines Específicos (IFE).....	78
4.1.1	Concepto, orígenes y líneas generales	78
4.1.2	Inglés para Fines Específicos en el ámbito policial	93
4.1.3	CLIL en el ámbito policial	103
4.1.4	Análisis de necesidades.....	104
4.1.5	Comunidades de práctica	113
4.1.6	Proyecto de Inglés para el mantenimiento de la paz.....	115
4.2	Enseñanza/aprendizaje del inglés policial	117
4.2.1	Estrategias de enseñanza/aprendizaje del inglés policial.....	117
4.2.2	Enseñanza/aprendizaje del vocabulario del inglés policial.....	120
4.2.3	Enseñanza/aprendizaje de las estructuras gramaticales del inglés policial.....	130
4.2.4	Uso de <i>phrasal verbs</i> en el inglés policial	133
4.2.5	Fórmulas de cortesía en el inglés policial	134
4.2.6	Enseñanza del inglés policial asistida por ordenador	136
4.2.7	Enseñanza del inglés policial basada en tareas	145
4.2.8	Evaluación del Inglés para Fines Específicos.....	146
4.3	Nuevos enfoques en la enseñanza del inglés policial.....	148
4.3.1	Sensibilización sobre el uso de la metáfora en el inglés policial	148
4.3.2	Las situaciones meta como elemento clave para el diseño del plan de estudios de ESP (policial)	152
4.3.3	El informe policial como género en el currículo de ESP (inglés policial).....	157
4.3.4	Estrategias para la enseñanza de lenguaje no discriminatorio en ESP (inglés policial) ...	160
4.3.5	Advertencia Miranda	164
4.3.6	Vigilancia Policial Orientada a Problemas	169
4.3.7	Competencia Intercultural.....	171
4.3.8	Conclusiones.....	173
5	MATERIAL Y MÉTODOS.....	174
5.1	Cuestionario	174
5.2	Análisis de resultados	174
6	PROPUESTA DIDÁCTICA.....	189
6.1	Justificación.....	189
6.2	Metodología	195
6.3	Programación docente.....	197
6.3.1	Primer curso: Comunicación en Lengua Inglesa I.....	197
6.3.2	Segundo curso: Comunicación en Lengua Inglesa II	208
6.4	Evaluación	218
7	CONCLUSIONES.....	220
8	BIBLIOGRAFÍA.....	223
8.1	Fuentes académicas	223
8.2	Fuentes legislativas	254
9	ANEXOS	257
9.1	Anexo I.....	257
9.2	Anexo II	262

1 INTRODUCCIÓN- ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1 Justificación del tema objeto de estudio

La temática principal de esta tesis es la enseñanza de lenguas extranjeras para los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, y en concreto la elaboración de una propuesta didáctica para la enseñanza del inglés para fines específicos policiales a la Escala Ejecutiva de la Policía Nacional en la Escuela Nacional de Policía, ubicada en la ciudad de Ávila.

Compartimos plenamente la afirmación de Prado Da Cruz:

Las lenguas extranjeras se han convertido en una necesidad para el CNP, y es por esto que no podemos vivir ajenos a su importancia (...) si el CNP quiere ser la Policía del futuro, su relación con las lenguas extranjeras tiene que estar perfectamente definida y debe ser gestionada de manera impecable (2013, p. XI).

García Muñoz es aún más ambicioso en los objetivos de su investigación, cuando declara que su aspiración última es:

tratar de paliar una carencia detectada en el CNP, el nivel de conocimiento general de lenguas extranjeras entre los miembros del CNP, con la intención de conseguir una policía bilingüe, entendiendo con este término que todo miembro del CNP tenga capacidad de utilizar una lengua extranjera cuando la situación lo requiera (2015, p. 4).

La Ley Orgánica 9/2015, de 28 de julio, de Régimen de Personal de la Policía Nacional, dispone en su título IV (Régimen de los funcionarios de carrera de la Policía Nacional), Capítulo II (Organización), artículos 17 y 18, que el Cuerpo Nacional de Policía se estructura en cuatro Escalas y siete Categorías totales dentro de éstas, con las siguientes funciones: Escala Superior (Comisario Principal y Comisario), que se

clasifica en el Grupo A, subgrupo A1, con la función de la dirección de los servicios policiales; Escala Ejecutiva (Inspector Jefe e Inspector), que se clasifica igual que la anterior, con la función del mando de los servicios policiales; Escala de Subinspección (Subinspector), que se clasifica en el Grupo A, subgrupo A2, con la función de la supervisión de los servicios policiales y Escala Básica (Oficial de Policía y Policía), clasificada en el Grupo C, subgrupo C1, con la ejecución material de las funciones encomendadas a la Policía Nacional.

La Escuela Nacional de Policía, incardinada en el ámbito de la División de Formación y Perfeccionamiento de la Dirección General de la Policía, dependiente de la Subdirección General de Recursos Humanos y Formación, imparte los cursos y programas de acceso a dos de esas cuatro Escalas: las Escalas Ejecutiva y Básica de dicho cuerpo policial, así como de la Policía Local de Castilla y León. Ambas son las Escalas que permiten dos tipos de acceso: por promoción interna (concurso-oposición o antigüedad selectiva) de personas que ya pertenecen a la Policía Nacional, o por turno libre, de personas que acceden directamente a un examen de ingreso tras la publicación de la correspondiente oferta de empleo público, que pueden venir de fuera de la Organización policial. Para el acceso a la categoría de Inspector, la LO 9/2015 en su artículo 26 exige el título universitario oficial de Grado, y para el acceso a la categoría de Policía, el de bachiller o equivalente.

La formación de la Policía Nacional, asimismo, es competencia que la Escuela Nacional de Policía comparte con otros dos Centros dentro de la misma División de Formación y Perfeccionamiento: el Centro de Actualización y Especialización (situado en la Plaza de Carabanchel nº 5, en Madrid, pero con una sede en la Escuela de Policía y un Centro de Prácticas Operativas en Linares, Jaén), en el que año tras año se vienen ofreciendo cursos de idiomas en modalidades presencial y a distancia, con un número

creciente de inscritos, y el Centro de Altos Estudios Policiales (ubicado en Carabanchel). El primero desarrolla la formación permanente de los policías, incluyendo la formación internacional y el segundo impulsa las acciones formativas de actualización y de ascenso para promoción interna (categorías de inspector jefe, subinspector y oficial).

El Director General de la Policía, Sr. D. Francisco Pardo Piqueras, declaró en su comparecencia en la Comisión de Interior del Congreso de los Diputados el 30 de diciembre de 2020 que la Policía Nacional va a crear su nuevo Centro Universitario, para el que hay asignado un presupuesto de 4 millones de euros en 2021, con el objetivo de la excelencia en la formación policial, priorizando entre otros aspectos la formación de los agentes en las capacidades idiomáticas. De ahí la idoneidad y oportunidad del estudio abordado en el presente trabajo de investigación. Dentro de las lenguas extranjeras, destaca la importancia del inglés para el desempeño policial incluso en tareas cotidianas. En palabras de Guerra Morales (2019, p. 79), “si un número importante de policías tuviesen los conocimientos necesarios para desenvolverse en este idioma, les permitiría afrontar con éxito prácticamente el 80 por ciento de las situaciones en las que tuviese que atender a una persona extranjera”.

En los primeros momentos de la implantación de la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del currículo de formación de los cuerpos policiales, los contenidos de las mismas han estado centrados tradicionalmente en la enseñanza de lenguas con un enfoque general y no para fines específicos u ocupacionales, predominando trabajar las destrezas a nivel escrito, con materiales adaptados pedagógicamente en lugar de auténticos, y con un enfoque docente más basado en los contenidos y en el profesor que en el estudiante y sus necesidades. Este enfoque, aunque ha perdido terreno en favor de la enseñanza del inglés específico para la profesión policial, no ha desaparecido

completamente de los planes de estudios de diversas academias policiales del mundo, como veremos.

La Escuela Nacional de Policía se inaugura en Ávila el 13 de enero de 1986. El 22 de diciembre de 1981 se procedía a la colocación de la primera piedra por el ministro del Interior, a la sazón Juan José Rosón. El 2 de enero de 1986 finalizaron las obras, y el 13 de enero se abrieron sus puertas con la incorporación de los primeros 500 policías alumnos de la Escala Básica. Poco después, el 19 de abril de 1989, la Universidad de Salamanca suscribe un convenio con la División de Formación y Perfeccionamiento del Cuerpo Nacional de Policía (hoy en día Policía Nacional tras la Ley Orgánica 9/2015), en virtud de cuyo texto se proporciona a los centros formativos dependientes de la División profesorado procedente de dicha universidad y que complementa al perteneciente a Policía Nacional. Esto permite homologar la formación de la Escala Ejecutiva a estudios de posgrado y a los inspectores alumnos obtener un título universitario en Ciencias Policiales con equivalencia de Máster Universitario Oficial (Orden EDU/3125/2011, de 11 de noviembre). Desde 2015 (Orden ECD/775/2015, de 29 de abril), la formación de los subinspectores tendrá equivalencia al nivel académico universitario oficial de Grado.

Con el advenimiento de una nueva regulación legislativa de la contratación en el sector público, fue preciso cambiar el marco de la relación de colaboración entre el Ministerio del Interior y la Universidad de Salamanca para la formación policial. A partir del año 2009 se produjo la licitación del contrato, por plazos de un curso académico que en algunos pliegos permitieron la prórroga por otra anualidad, siendo ganado por la Universidad salmantina en todas las convocatorias salvo en una (la correspondiente al curso académico 2016-2017). La aspiración declarada de la Universidad de Salamanca, tras más de tres décadas de impartir docencia en la Escuela

Nacional de Policía de Ávila, habiendo adquirido en este tiempo un bagaje valiosísimo de especialización policial universitaria sin parangón en estrategias docentes, investigación y publicaciones especializadas en el ámbito policial de su profesorado, es la de convertir un día a la Escuela en un Centro Adscrito a ella, en virtud de lo previsto en el artículo 39 de la Ley Orgánica 9/2015, de 28 de julio, de Régimen de Personal de la Policía Nacional, que dispone la creación de un “Centro Universitario de Formación del Cuerpo Nacional de Policía, adscrito a una o varias universidades”. En el Plan Estratégico de la Policía Nacional 2016-2020, dentro del foco estratégico de educación y capacitación del talento humano, se prescribe expresamente homologar con instituciones educativas nacionales e internacionales los programas de formación policial.

En el año 2006, con la llegada de la implantación de los nuevos Grados Universitarios para adaptarse a los programas del Espacio Europeo de Educación Superior (el llamado Plan Bolonia), se modifica el plan de estudios general de las diferentes escalas policiales y ello implica también la adaptación de los contenidos a las nuevas necesidades de la profesión policial. Se da la circunstancia de que la Escuela Nacional de Policía (en aquel entonces, Centro de Formación de la Policía, hasta la Orden INT/28/2013, de 18 de enero) fue el primer Centro ligado, aunque *lato sensu*, a la Universidad de Salamanca en tener en vigor el Plan Bolonia.

Entre otros, el nuevo plan de estudios destacó un criterio de globalización que enfatizó el trabajo coordinado con las fuerzas policiales internacionales, ya que el crimen organizado y el cibernético se están expandiendo en redes que van más allá de las fronteras nacionales, lo que requiere de una coordinación entre países para llevar adelante las investigaciones. Globalización y lengua inglesa son conceptos que van de la mano, como sintetizan Chávez-Zambano, Saltos-Vivas y Saltos-Dueñas (2017, p. 761):

“El idioma inglés inició desde hace décadas un proceso de expansión adherido al fenómeno conocido como mundialmente como globalización. Cada vez es mayor el número de personas que aprenden a hablar este idioma”. Alburquerque Fresno (2017, p. 27), por consiguiente, concluye que “el Cuerpo Nacional de Policía como servicio público tiene que estar al día con la realidad social y actualizarse en idiomas, para no quedarse atrás en este mundo globalizado”. De hecho, la Orden INT/28/2013, de 18 de enero destaca la dimensión internacional de la formación de la Policía Nacional al disponer que a la Escuela Nacional de Policía:

le corresponde desarrollar e impartir los cursos y programas formativos de acceso a las Escalas Ejecutiva y Básica del Cuerpo Nacional de Policía, así como las acciones formativas dirigidas a alumnos de otros cuerpos policiales que se establezcan en el ámbito de la cooperación policial, tanto a nivel nacional como internacional (artículo 13.2).

Ya hace algunas décadas Castells (2000) escribía una obra de referencia en la que describía una tendencia que no ha hecho más que aumentar desde entonces, el crimen organizándose en redes transnacionales: “el carácter global del terrorismo (...) requiere una cooperación sistémica entre la policía de los estados-nación, de tal modo que la unidad operativa es cada vez más una fuerza policial transnacional” (p. 332).

Cano Martínez (2019) señala que internet ha internacionalizado el delito y la globalización lo ha facilitado, de tal modo que cada vez con más frecuencia surgen organizaciones criminales internacionales que exigen cooperación entre las fuerzas policiales de distintos países:

Para que esto sea efectivo, todos los miembros que la componen deben comunicarse en el mismo idioma, el idioma reconocido como de uso internacional, el inglés. Nuestro Cuerpo Nacional de Policía debe poseer los

conocimientos necesarios para desempeñar esta función, y esto comienza con la formación y, en particular, con la formación recibida en la Escuela Nacional de Policía (p. III).

La página web de la Guardia Civil recoge idéntica aspiración: “La enseñanza de idiomas es también una pieza importante de la apuesta de la Guardia Civil por sus compromisos en el ámbito de la cooperación internacional”.

Según el Foro Económico Mundial, es útil la herramienta del llamado *Power Language Index (PLI, índice de poder de los idiomas)* como indicador de potencialidades del dominio de una lengua basado en cinco variables: ámbito geográfico donde se habla, economía de esos países, posibilidades comunicativas con número de hablantes, conocimiento disponible en esa lengua y su reconocimiento y uso en la diplomacia internacional y las instituciones supranacionales. Actualmente, el *PLI* sitúa al inglés en el primer puesto mundial como idioma más influyente (Guerra Morales, pp. 20-21).

Los policías también deben estar preparados para operar bajo un mando único como INTERPOL (Organización Internacional de Policía Criminal, con sede en Lyon, Francia, la mayor organización policial internacional del mundo, con una Oficina Central Nacional, OCN, en España) y en especial en la Unión Europea (Frontex, Europol, Cefpol, Eurojust, OSCE, OLAF), o en oficinas policiales nacionales con un enfoque supranacional (SIRENE, SIS II, CENCI); asimismo, para proteger el Espacio Schengen, participar en misiones de paz internacionales (Naciones Unidas, OTAN), intervenir en congresos y conferencias de organismos supranacionales u operar en embajadas como Consejeros y Agregados de Interior y en la red de Centros de Cooperación Policial y Aduanera, por mencionar apenas unos ejemplos de una larga lista que exige un dominio de lenguas, especialmente el inglés. En el Plan Estratégico

de la Policía Nacional 2016-2020, la cooperación internacional tiene la consideración de área transversal a efectos de potenciar la dimensión internacional de la Policía Nacional española, recogiendo el mandato expresado en el Capítulo 5 (Cooperación policial) del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (versión consolidada de 30 de marzo de 2010), con el objetivo de proteger a la ciudadanía (Bosque Torrecilla, 2014; Guerra Morales, 2019). En él, dentro del foco estratégico de calidad del servicio policial, se prescribe la coordinación con organismos internacionales y multilaterales, citándose expresamente Interpol, FBI y DEA.

El nuevo Plan Estratégico de la Policía Nacional, que extenderá su vigencia hasta 2024, enmarca sus líneas de trabajo en cuatro ejes transversales: formación, transformación digital, internacionalización e igualdad. Respecto a la internacionalización, se trata de impulsar la cooperación policial, más necesaria que nunca para combatir al crimen organizado en un mundo cada vez más globalizado. Está previsto en esa línea el desarrollo de un Centro Nacional de Comunicaciones Internacionales funcionando como ventanilla única para responder a las demandas de información en materia de cooperación policial internacional. Todo ello conlleva el dominio de idiomas por parte de los agentes para sus fines específicos profesionales.

La necesidad creciente de cooperación policial llevó a la creación de la Escuela Europea de Policía (CEPOL) mediante la Decisión 2005/681/JAI del Consejo. El Reglamento (UE) 2015/2219 del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de noviembre de 2015 sobre la Agencia de la Unión Europea para la formación policial (CEPOL) la define como entidad “para la formación de los funcionarios policiales de rango superior de los Estados miembros y para facilitar la cooperación entre las fuerzas nacionales de policía, organizando y coordinando las actividades de formación con una dimensión de policía europea”, con el objetivo de “crear una auténtica cultura europea

en materia policial mediante la implantación de planes de formación y programas de intercambio europeos para todos los agentes con funciones policiales que correspondan, a escala nacional y de la Unión”. Para que estos programas comunes de formación policial puedan ser realmente efectivos, se requiere derribar barreras lingüísticas que puedan impedirlo, aumentando el dominio de idiomas, en especial el inglés como lengua de comunicación internacional.

Si esto es una realidad para la policía del siglo XXI en general, en algunas áreas policiales resulta absolutamente indispensable. Nováková (2017, p. 131) afirma: “one of the prerequisites of border guards’ deployment at Frontex operations in hotspot areas is the language competence in English”. Efectivamente, Frontex (la Agencia Europea de la Guardia de Fronteras y Costas, creada en 2004) así lo dispone expresamente para la policía fronteriza, ya sea por tierra, mar o aire:

Apart from performing their tasks and duties in their national language, border and coast guards must also prove their proficiency in English, the EU official language, in order to be able to serve all the persons involved in regular or irregular border crossing and also to cooperate with their foreign counterparts in joint operations” (Borszéki, 2018, p. 141).

Europol, la Oficina Europea de Policía, emplea como lengua de trabajo el inglés, lengua que es asimismo una de las cuatro oficiales de Interpol, la predominante “puesto que la mayoría de las peticiones e informes se redactan en este idioma”; “aproximadamente el 80% de los documentos que se reciben en la OCN son en inglés” (Prado Da Cruz, 2013, pp. 4 y 6) y de las seis de la ONU. El CNP cuenta con la Unidad Nacional de Europol, dependiente de la División de Cooperación Internacional.

Kahsay (2018) refleja la relevancia clave de la lengua inglesa como instrumento de comunicación para militares y policías destinados en misiones de paz o de combate

en cualquier lugar del planeta: en ella se realizan la instrucción, las presentaciones, las reuniones y *briefings* y se desarrollan tareas tan básicas diariamente como elaborar informes o comunicarse por teléfono o por carta (p. 105), que se imposibilitarían sin dominar una lengua común internacional. Ren (2017, p. 169) se basa en esa misma consideración para aseverar: “Teaching peacekeeping police English is a guarantee to deploy peacekeeping police officers to mission areas, as well as the basis for normal work and life in mission areas”.

La propia Dirección General de la Policía, en su página web www.policia.es, deja patente su vocación de internacionalización al informar de que al Centro Nacional de Inmigración y Fronteras (C.N.I.F.) de la Comisaría General de Extranjería y Fronteras de la Policía Nacional española le corresponde la elaboración y seguimiento de la aplicación de la normativa de la Unión Europea e Internacional, en materias propias de extranjería, fronteras e inmigración, actuando como Oficina Central Nacional. También le corresponde elaborar informes especializados solicitados por órganos nacionales e internacionales, en particular de la Unión Europea, además de los derivados de las relaciones bilaterales y multilaterales, en materia de extranjería y fronteras, así como la coordinación estratégica y su impacto operativo. Dependientes de la Comisaría General de Extranjería y Fronteras se encuentran asimismo la Unidad contra Redes de Inmigración y Falsedades Documentales, la U.C.R.I.F. Central encargada de la investigación de las actividades delictivas de ámbito nacional y transnacional relacionadas con el tráfico de personas, la inmigración irregular y las falsedades documentales, la Unidad Central de Expulsiones y Repatriaciones, la U.C.E.R., y la Unidad Central de Fronteras, la U.C.F, a la que pertenece la Brigada de Respuesta a la Inmigración Clandestina, la B.R.I.C., especializada en la lucha contra la inmigración clandestina y el control de fronteras, reforzando a las unidades territoriales

y los Puestos fronterizos ante situaciones de gran demanda de transporte aéreo, marítimo y terrestre. No es de extrañar entonces que el Programa Nacional del Fondo de Seguridad Interior para España 2014-2020 “pretende fomentar un mayor conocimiento técnico entre funcionarios de fronteras sobre competencias operativas y aspectos jurídicos en el ámbito europeo, complementados con la formación en idiomas”.

Por otra parte, la División de Cooperación Internacional (D.C.I.), creada en el Real Decreto 400/2012, de 17 de febrero, que desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio del Interior, integra en un mismo órgano las Oficinas Centrales Nacionales de Interpol, Europol y Sirene. Su regulación ha sido modificada en dos ocasiones: por el Real Decreto 770/2017, de 28 de julio y el Real Decreto 952/2018 de 27 de Julio. Este último presenta la novedad de que la División de Cooperación Internacional pasa a depender directamente del Director General de la Policía, lo que implica un mayor control directo del Gobierno.

La División de Cooperación Internacional, según establece el Real Decreto 952/2018 por el que se desarrolla la Estructura orgánica básica del Ministerio del Interior, tiene como principal competencia:

La Dirección de la colaboración y auxilio a las policías de otros países y la coordinación de los grupos de trabajo en los que participe la Dirección General de la Policía en el ámbito de la Unión Europea y otras instituciones internacionales, y aspectos relacionados con misiones de apoyo a terceros países y personal policial que presta servicio en el extranjero (artículo 3.2 e).

Para todas estas funciones qué duda cabe que el manejo de idiomas extranjeros, señaladamente el inglés, resulta de una importancia capital. En palabras de Guilarte Calzada (2019, p. 2): “En los últimos años, la Policía Nacional apuesta por expertos policiales cualificados para la contratación y movilidad en ciertas Organizaciones e

Instituciones de carácter transnacional, estableciendo como requisito fundamental para acceder a las mismas un elevado dominio del inglés”.

La División de Cooperación Internacional, ubicada en el centro policial de la Avenida Pío XII, 50 de Madrid, cuenta actualmente en su sede con 225 policías nacionales y 16 oficiales de enlace de otros cuerpos de seguridad: Guardia Civil, Vigilancia Aduanera, Policía Foral de Navarra, Ertzaintza y Mossos d'Esquadra. También dispone de 537 funcionarios fuera de España. La sede acoge las instalaciones de la Oficina Central Nacional de INTERPOL, la Unidad Nacional de EUROPOL y la Oficina SIRENE.

Por todo lo expresado anteriormente, la Ley Orgánica 9/2015, de 28 de julio, de Régimen de Personal de la Policía Nacional, en su artículo 20, reconoce entre las especialidades de dicho cuerpo policial las de Extranjería y Fronteras y Cooperación Internacional, disponiendo que “para acceder a cada una de las especialidades será imprescindible haber superado el correspondiente curso de especialización y, en su caso, encontrarse en posesión de las titulaciones o conocimientos que en cada supuesto se determinen”. Evidentemente, uno de los conocimientos que cada día se hacen más imprescindibles en diversas áreas policiales es el de las lenguas extranjeras, en particular el inglés.

Por otra parte, Guerra Morales (2019) señala el papel esencial del turismo en el PIB de nuestro país, con la seguridad como “factor clave por el que los turistas extranjeros eligen España como destino” (p. 11). Existe desde hace años el Plan Turismo Seguro de la Dirección General de la Policía, con origen en la Instrucción 7/2011 de la Secretaría de Estado de Seguridad del Ministerio del Interior, que dispone expresamente en su instrucción segunda 3.b “Seguir avanzando en la formación de idiomas de los miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado”. En el Plan

se incardina un Servicio de Atención al Turista Extranjero (SATE) con oficinas en lugares de alto flujo de turistas, contando con agentes que dominan idiomas y tramitan denuncias en la lengua de origen del turista, les proporcionan información, ayuda en desplazamientos, localización de familiares o de objetos perdidos, cancelación de tarjetas de crédito, trámites con compañías aéreas y asistencia humanitaria a viajeros víctima de una infracción penal. Está en contacto con embajadas y consulados para documentación, salvoconductos o comunicaciones a familiares. El SATE comenzó a operar intermitentemente desde 2001, pero no fue hasta 2006 cuando se inauguró de forma oficial (López Pérez 2014, p. 44). Se vienen publicando trípticos en diferentes lenguas para informar a los turistas extranjeros de la existencia de este servicio a su disposición y el modo de contactar con él, y difundiendo también recomendaciones de seguridad.

Existe asimismo desde el 18 de mayo de 1998 a través del número 902 102 112 un Servicio de Denuncias Telefónicas para ciudadanos de otros países en la Oficina de Denuncias Telefónicas (ODT), con sede en el complejo policial de Canillas (Madrid), que atiende en inglés de forma continuada mañana y tarde todos los días de la semana, y en francés, italiano y alemán con disponibilidad más reducida. Solo se puede denunciar ciertos tipos de delito y es preciso después personarse en una comisaría para firmar lo declarado como requisito indispensable para continuar su tramitación. Desde hace varios años existe también el Proyecto de Comisarías Europeas, que contempla el intercambio de policías de distintos países para atender a los nacionales propios cuando estén desplazados a otros países, en especial por turismo. Albuquerque Fresno (2017) propone que el Servicio de Denuncias Telefónicas funcione las 24 horas del día todos los días del año en inglés, como ocurre en español,

aunque sólo sea con un policía de guardia fuera del horario de prestación actual, para las denuncias que no puedan esperar al día siguiente. Del mismo modo, durante ese horario de guardia que no sólo se tramiten denuncias sino que amplíen su servicio a la información de turistas o a la traducción al policía de la ODAC que les llame para una consulta con un extranjero (pp. 79-80).

Prado Da Cruz (2013, p. 134) propugna la creación en las comisarías de un “Protocolo de Acceso a Asistencia Lingüística”, lo que permitiría ganar en seguridad, rapidez y eficacia en la comunicación en actuaciones policiales con ciudadanos extranjeros.

Para lugares o momentos donde el SATE no esté disponible, resulta de enorme utilidad la app Alertcops, gratuita, primera aplicación móvil para alertar sobre una situación delictiva de la que se es víctima o testigo. Comenzó a implantarse por el Ministerio del Interior en 2014 a través de la Secretaría de Seguridad Ciudadana como parte de la plataforma tecnológica SIMASC (Sistema de Movilidad de Alertas de Seguridad Ciudadana). Se trata de una aplicación para los sistemas operativos Android (Google Play) e iOS (App Store), que permite denunciar situaciones de peligro enviando una alerta geolocalizada a la policía, y también está disponible en varias lenguas extranjeras, entre ellas el inglés. Además, cuenta con un servicio de traducción online proporcionado por el sistema de chat integrado, permitiendo a los agentes comunicarse con el extranjero en otro centenar de lenguas.

Las Comunidades Autónomas más visitadas, salvo Cataluña, no cuentan con su propia policía autonómica y caen dentro de la competencia de la Policía Nacional. Dado que más de la mitad de los turistas extranjeros que recibe España vienen del Reino Unido, Francia y Alemania, y que el turismo en nuestro país sigue teniendo una fuerte estacionalidad, Guerra Morales (2019) suscita la necesidad de reforzar las plantillas

policiales que sufren el incremento poblacional estival debido al turismo no solo en Seguridad Ciudadana, como se viene haciendo, sino también en la Oficina de Denuncias y Atención al Ciudadano (ODAC), “con policías que hablasen inglés, francés y alemán, o al menos inglés. Esto mejoraría enormemente la calidad del servicio al ciudadano extranjero y, de ese modo, la imagen policial y, por ende, la de toda España” (p. 25). Según los datos manejados en el estudio de Guerra Morales, se podría atender entre inglés, alemán y francés a cerca del 80% de los turistas extranjeros que vienen a nuestro país. Alburquerque Fresno (2017) cuantifica en el 63% el porcentaje de turistas que se podría atender únicamente en inglés, por lo que propone que:

en las ODAC haya funcionarios con suficientes conocimientos en idiomas para realizar su servicio con la misma calidad que lo harían con un ciudadano que hablase en español, con por lo menos un policía por turno con un dominio apto del inglés para estar capacitado para recepcionar una denuncia y proporcionar información en ese idioma en las comisarías que así lo requieran. Para compensar ese plus de responsabilidad se podría crear un puesto de catálogo dentro de los que ya existen para las ODAC y que llevase un pequeño complemento económico (p. 79).

Así se evitaría en muchos casos de poca relevancia o de mero trámite tener que emplear recursos públicos, siempre escasos, en un intérprete. En palabras de López Pérez (2014, p. 5): “El funcionario policial con conocimientos de idiomas está al alcance de la Organización con mayor facilidad y comodidad, con las consiguientes consecuencias de ahorro en el gasto para la Administración y el ofrecimiento de una respuesta inmediata”.

Existen formularios de denuncias en varios idiomas (inglés, francés, alemán e italiano) en la plataforma del Sistema de Denuncias Policiales SIDENPOL con los que

cuenta el funcionario policial en la ODAC. También, en especial para el caso de los delitos e infracciones de más entidad, la ley contempla solicitar la asistencia de un intérprete, no en vano es una parte esencial para el acceso al derecho a la tutela judicial efectiva sin que pueda producirse indefensión, un derecho fundamental recogido por nuestra Constitución (artículo 24). Como indica López Pérez (2014, p. 8), aquí el policía no debe actuar como intérprete sino dejar paso a un profesional con formación específica, por respetar los principios básicos del código ético de éste, como es el de mantenerse imparcial y neutral ante la situación a la que se enfrenta, algo más difícil de conseguir si interpreta un policía. La Policía Nacional cuenta actualmente con una Sección de Traducción e Interpretación de Idiomas, con funcionarios y personal laboral, dependiente de la Subdirección General del Gabinete Técnico de la Dirección General de la Policía, aunque desde 2008 la traducción e interpretación está externalizada sacándose el pliego a licitación. López Pérez (2014, p. 79) propone la creación de un Cuerpo de Traductores e Intérpretes dentro de la DGP, con un modelo de gestión directa por parte de la Administración Pública. Torregrosa (2016, p. 25), en su investigación sobre los servicios de interpretación policial en la ciudad de Ávila, detectó un mejorable nivel de satisfacción por parte de los policías respecto al sistema de contratación de los intérpretes a través del pliego de contratación, pues “la mitad de los encuestados manifestó preferir el antiguo sistema de contratación de intérpretes, esto es, contactar directamente con el intérprete”.

El Estatuto de la Víctima del Delito (Ley 4/2015, de 27 de abril), en su artículo 6, incluye derechos de información a la víctima “cuando no entienda o no hable ninguna de las lenguas que tengan carácter oficial en el lugar donde se presenta la denuncia”. Este problema se agrava cuando se está ante trata de seres humanos, que en numerosas ocasiones vienen de países extranjeros y no hablan español, lo que además dificulta la

investigación. Cano Martínez (2019, p. 3) afirma que el aumento de la inmigración en los últimos años trae consigo “una mayor necesidad de utilizar el conocimiento en idiomas extranjeros para atender a las víctimas y cumplir los requisitos legales con las mismas y con los detenidos como es, por ejemplo, la información de los derechos que les asisten”.

Sin embargo, el hallazgo de la investigación de Albuquerque Fresno (2017) es preocupante. En una encuesta en la que participaron policías alumnos, preguntados si lo aprendido en la asignatura de idioma inglés/francés en la Escuela Nacional de Policía les ha capacitado para tomar denuncias en esa lengua, más de la mitad opinan que no. Eso contrasta con la preparación recibida para tomar denuncias en español, donde esa respuesta negativa se reduce a la mitad, cerca de un 25% (p. 75).

En el caso de que sea el extranjero no hispanoparlante el detenido, aunque la ley recoge su derecho a un intérprete para no incurrir en indefensión, supone un beneficio añadido el que los policías dominen la lengua inglesa, pues “que los agentes conozcan un idioma global como el inglés puede servir para evitar fugas de información confidencial y ahorrar tiempo en la tramitación de los atestados, lo que se traducirá en un ahorro para el erario público” (Bosque Torrecilla, 2014, p. 10).

Para ayudar a superar las barreras lingüísticas en el caso de los cada vez más frecuentes flujos de migración a través de fronteras, se ha creado la MiTA (*Migration Translation Application*), una app gratuita desarrollada en los últimos años por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) de las Naciones Unidas, que ayuda a los policías fronterizos a mantener una comunicación básica con los migrantes en las situaciones de contacto inicial. La aplicación está disponible para Android en Google Play y para iOS en Apple Store, se utiliza sin conexión y contiene 52 preguntas sobre la identidad, el modo de viajar y las necesidades sanitarias y de protección de los

migrantes, en varios idiomas, entre ellos el inglés, que pueden no solo leerse sino también escucharse en voz alta.

En conclusión, los policías de nuestro CNP cada vez deben estar más preparados para atender a personas extranjeras, por la propia movilidad poblacional mundial y también por el hecho de que España sea un país eminentemente turístico donde además vive numerosa población extranjera (en el entorno de cinco millones y medio de personas según datos del INE a 1 de enero de 2020), entre los que los de origen de países angloparlantes conforman un importante colectivo (según esos mismos datos, más de 325.000) y esa es otra de las razones por las que el dominio del inglés es una herramienta útil para un miembro de la Policía Nacional, en especial teniendo en cuenta el perfil de muchos británicos que residen en zonas costeras o islas de nuestro país tras jubilarse relacionándose solo entre sus propias comunidades y sin necesitar adquirir un buen dominio del español, lo que les convierte en personas en situación vulnerable a la hora de denunciar que han sufrido un delito.

No es de extrañar pues, que el papel de los idiomas extranjeros, especialmente el del inglés como *lingua franca* internacional en la actualidad, fuera plenamente reconocido entre la lista de competencias orientadas a la función policial en los planes de estudio de la Escala Ejecutiva en 2006 (Torregrosa y Sánchez-Reyes, 2015). El inglés para fines específicos policiales no puede relegarse a la condición de *maría*, una materia complementaria prescindible y un tanto extrapolicial. En palabras de Sun (2015, p. 159): “Police college students should master more specific police English to communicate with international police”. Pero no solo en ese supuesto, sino que la necesidad de utilizar lenguas extranjeras en el desempeño policial se extiende también a la cotidianeidad doméstica: “Se requiere el uso de idiomas cuando el individuo ostenta la condición de víctima, de denunciante, de investigado, de testigo, de detenido y

también cuando alguien requiere nuestra asistencia” (Fernández Otero, 2020, p. 81). Hasta tal punto que, en su estudio de las destrezas en lengua inglesa de la policía finlandesa, un país cuyo sistema educativo que año tras año es considerado uno de los mejores del mundo en rankings como el informe PISA, Kaukonen (2010) afirma: “it is more or less taken for granted that every police officer speaks English to some extent” (p. 12).

En su estudio del caso de la policía de Nigeria, Chinwe (2015) reflexiona que el nivel de lengua inglesa tiene consecuencias en aspectos tan determinantes de la actuación policial como la escritura de informes o prestar testimonio (p. 3). Y Borszéki (2016a) afirma que un conocimiento insuficiente de la lengua inglesa y de la terminología del inglés policial de fronteras de la Unión Europea a menudo tiene impacto en la eficiencia de las operaciones conjuntas. Por todo eso, Nováková (2018) asevera:

there is an urgent need for police experts who can speak a foreign language for specific police purposes (...). Police officers are in touch with foreign language almost on a daily basis therefore they must be skilled in order to handle the security-related situations (p. 250).

Como recuerdan Chávez-Zambano, Saltos-Vivas y Saltos-Dueñas (2017, p. 762), “Los principales convenios y eventos internacionales, importantes medios de comunicación, la bibliografía de alto nivel cognoscitivo, etc.; todos estos ejemplos emplean y se desarrollan en inglés como primer idioma”. Cano Martínez corrobora la afirmación (2019):

Existen multitud de tratados y acuerdos firmados por el Gobierno de España con países del mundo o con organismos internacionales donde no se habla español. Para que

la Policía Nacional pueda dar cumplimiento a dichos convenios en la mayoría de las ocasiones tiene que comunicarse en inglés (p. 61).

La Resolución de 15 de febrero de 2017, del Instituto Nacional de Administración Pública, por la que se convocan acciones formativas en materia de idiomas, lo expone de manera clara: “Del análisis de las necesidades formativas de los empleados públicos se deduce la conveniencia de desarrollar sus competencias relacionadas con el dominio de lenguas extranjeras, principalmente el inglés, dada la importancia de este idioma en las reuniones de ámbito internacional”. Serna López (2018, p. 27) afirma: “el bilingüismo se convierte cada día en una herramienta de primera necesidad para el éxito del servicio policial, cerrando brechas multiculturales y fortaleciendo alianzas estratégicas entre personas, instituciones y países”.

Por todo ello, una falta de conocimiento del inglés por parte de los miembros del CNP que asisten a reuniones internacionales, cada día más frecuentes, con otras policías del mundo, puede traer consigo las siguientes consecuencias no deseadas (Sanz Moreno, 2009, p. 132): España no está bien representada en esas reuniones; la persona que recoge la información vertida en las reuniones no es la adecuada si no sabe interpretarla correctamente; no hay una defensa adecuada de los intereses policiales españoles; la persona que ocupa el puesto apropiado del escalafón no está presente; los que asisten no ocupan la posición adecuada para poder opinar con propiedad; y no se forman con la misma efectividad los contactos y relaciones de los pasillos fuera de la reunión, tan importantes para negociaciones fuera de los cauces oficiales. Prado Da Cruz (2013) es contundente en su afirmación:

si España quiere tener un papel importante en estas instituciones, los funcionarios del CNP tienen que ampliar sus conocimientos en lenguas extranjeras ya que, si la comunicación se dificulta, los mensajes no se logran

transmitir de manera adecuada y los intereses que defendemos, así como los de la Unión Europea se verán perjudicados (p. 7).

Suref (2017, p. 107), en su análisis de las necesidades de lengua inglesa de la policía malaya, es igualmente claro: “they are the front liners of the agency who hold the image and reputation of the organization. Their lack of speaking English skills has become their setback which does affect the credibility of the organization”.

El inglés relacionado con las tareas propias de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad tiene la suficiente relevancia y entidad para considerarse una rama del inglés para fines específicos por sí misma (Javid y Mohseni, 2020), aunque cuenta con una trayectoria académica de surgimiento relativamente reciente (De Silva y Thomson, 2015). Como señala Cartron (2019, p. 79): “Although interest for police studies has widened (...) – authors have rarely addressed the linguistic aspect of police work and communities. Indeed, only a few authors have focused on language specialisation in relation to policing”.

Los objetivos docentes del inglés policial, como en el resto de las lenguas para fines específicos, se proyectan más allá del aula, siendo externos a ésta, pues responden de forma directa y ajustada a los objetivos de la vida real que los estudiantes necesitan conseguir en su ejercicio profesional y en su lugar de trabajo mediante el dominio de la lengua extranjera (Basturkmen, 2010, pp. 7-8), y buscan dotarles de estrategias de aprendizaje autónomo que les permitan seguir formándose en la materia a lo largo de toda su trayectoria profesional. En palabras de Cano Martínez (2019):

Con formación adecuada no se hace referencia a un conocimiento exhaustivo del idioma, ya que el ciclo formativo del que se compone Escala Ejecutiva es de dos años y, por tanto, se considera insuficiente para tan ambicioso objetivo. La formación debe ser bastante en cuanto a la obtención de los conocimientos

necesarios para desempeñar la labor policial a este nivel y no encontrar barreras por su carencia. Por lo tanto, debe estar dirigida a dotar de los conocimientos y habilidades necesarias al inspector para desempeñar las funciones de su puesto de trabajo de una manera eficiente. Por otro lado, se debe enseñar al alumno a aprender. El desarrollo de esta actitud va a interiorizar en el alumno la capacidad de autoaprendizaje para poder realizar una actualización y reciclaje constante a lo largo de su vida profesional (p. 3).

El artículo 33 de la Ley Orgánica 9/2015, de 28 de julio, de Régimen de Personal de la Policía Nacional, dispone que “La formación permanente tendrá por objeto mantener el nivel de capacitación y actualización de los Policías Nacionales a través, fundamentalmente, de la enseñanza de las materias que hayan experimentado una evolución sustancial”. En el caso de quienes accedieron a la policía exigiéndose un determinado nivel que se ha quedado insuficiente con la evolución de las necesidades comunicativas de la comunidad internacional, la formación permanente proporcionará el instrumento para no quedarse atrás.

Ya el Plan Estratégico del CNP 2013-2016 recogía que el Plan Integral de Formación para la carrera profesional del CNP “se complementará y potenciará con acciones formativas, continuas, y para todas las escalas y categorías, en idioma, haciéndose éste obligatorio en los estudios de grado y máster” (Cano Martínez, 2019, p. 39), incluyendo entre los objetivos del Área de Formación “Fomentar el conocimiento de idiomas en el CNP”. La reflexión que este objetivo produce a García Muñoz (2015, p. 5) es que “La necesidad de un conocimiento extensivo de idiomas por parte de los miembros del CNP es un tema recurrente a la hora de identificar el recorrido de modernización de la institución policial”. Por su parte, el Plan Estratégico del CNP

2016-2020 prescribe “Desarrollar un plan de formación en idiomas acorde a las necesidades y demandas del colectivo del CNP”.

En los últimos años se está produciendo un fenómeno de superespecialización en el ámbito del inglés policial, con el nacimiento de unas sub-ramas acotadas a la actividad de una brigada o división policial concreta, ya que la realidad de las fuerzas de seguridad es creciente y parece inabarcable en su totalidad si se desea que el curso tenga cierta profundidad; así, es cada vez más habitual encontrar trabajos de investigación que se circunscriben a un área más limitada dentro del inglés para fines policiales, como por ejemplo algunos de los más frecuentes, donde se producen constantes contactos con hablantes de otras lenguas: *English for Border Policing* (Borszéki, 2016b), *English for Crime Prevention* (Shilvaraj, 2018), *English for Tourist Police* (Orellana Sánchez, Tambo Claire y Mamani Ticona, 2011; Aldohon, 2014; Qaddomi, 2017), o *English for Police Patrol Officers* (Stepanovienè, 2014). Como sintetiza Güleç para destacar las ventajas de este enfoque más limitado (2013, p. 75), “the Vocational English course could be branched according to different departments of the police (Interpol, Foreign Relations, Border Security, etc.); thus, the motivation of the students can be increased”.

En base a esta tendencia que ya parece imparable, Buckmaster y McIlwraith (2020a) distinguen entre *General English* (GE), *General Police English* (GPE) y *Specialised Police English* (SPE), del que ponen ejemplos tales como *forensics*, *international co-operation*, *report writing*, o *presentation/briefing skills*. Los autores exponen las dos posturas existentes: una en favor de enseñar sólo inglés general en el nivel inicial y luego introducir el inglés policial en los niveles pre-intermedio o intermedio; y otra, en favor de combinar el inglés general con el policial general desde el principio, dejando el especializado para más adelante.

En lo que respecta a la enseñanza de los idiomas, en el nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional de Policía se da un giro hacia una metodología comunicativa que intenta buscar contenidos específicos que sean de interés y utilidad para los futuros policías en su trabajo diario. Los libros de texto también son modificados, manuales que son elaborados por los propios profesores del centro con material adaptado extraído en su mayor parte de materiales auténticos, o bien directamente estos últimos, actualizados constantemente, ya que los manuales se revisan cada año y se realiza una edición diferente de cara al comienzo de cada curso académico. Hay que recordar que ya en Reglamento provisional de la Escuela Superior de Policía (Orden de 19 de octubre de 1981) disponía en su artículo 39 a) entre las funciones del profesorado “Hallarse al corriente de los avances científicos y pedagógicos en sus respectivas asignaturas”.

Por otro lado, el programa de la asignatura para la Escala Ejecutiva se dedica en 1º al inglés para fines generales, mientras que se centra por completo en 2º curso en las necesidades profesionales de los inspectores alumnos, perdiendo importancia y espacio la enseñanza de aspectos de gramática y vocabulario propios del inglés general, por no repetir materia cuyo dominio actualmente ya se exige como parte del examen de la oposición de ingreso a la Policía Nacional, y se orientan los contenidos hacia la enseñanza del inglés para fines específicos, en este caso ocupacionales, al basarse las enseñanzas en las competencias profesionales relacionadas con la lengua extranjera que los policías necesitarán en el desempeño de su función policial. Esto está en línea con la que es una tendencia imparable en la enseñanza del inglés a los cuerpos policiales del mundo: el paso del inglés general al inglés para fines específicos (Tran, 2018), aunque diversos estudios descriptivos pongan de manifiesto que en ocasiones el programa no es de ESP en puridad más allá del nombre, pues no responde por completo a postulados tan básicos como la adaptación precisa y constante a las necesidades, objetivos y

situaciones profesionales meta del sector ocupacional al que pertenecen los estudiantes (Alhuqban, 2014b; Alhuqban, 2014c), limitándose a cubrir un corpus muy somero y mínimamente ambicioso de vocabulario y textos especializados, y sin abandonar del todo la enseñanza tradicional del inglés general, que aún continúa como parte importante del programa.

Javid y Mohseni (2020) detectan estas deficiencias de índole metodológica como más frecuentes a la hora de desarrollar un programa de inglés para usos específicos para agentes de policía: falta de un procedimiento adecuado de análisis de necesidades; materiales y actividades inapropiados; comprensión confusa del discurso de especialidad del ámbito policial y falta de validez y fiabilidad al evaluar sus cursos y materiales. Nguyen (2013) señala los siguientes problemas que obstaculizan el éxito de la enseñanza del inglés para fines específicos en la Universidad Policial de Vietnam: falta de materiales auténticos actualizados, método pedagógico inadecuado, estudiantes poco motivados y utilización insuficiente por parte de los profesores de los recursos basados en la web e instalaciones docentes disponibles. García Muñoz (2015, p. 50) alude a la insuficiente dotación de profesorado, de tal modo que para su proyecto de elaboración de un Plan integral de conocimiento de idiomas para la Policía Nacional española indica que “La División de Formación y Perfeccionamiento deberá incrementar la cifra de profesores de idiomas en sus tres centros”, duplicando la cifra actual en el caso de la Escuela Nacional de Policía, tanto para incrementar las clases presenciales como las semipresenciales y a distancia.

Razones de esta índole subyacen en los hallazgos llevados a cabo por Stepanovienė y Dobržinskienė (2018), quienes en un estudio de la Academia de Seguridad Pública de la Universidad lituana Mykolas Romeris han demostrado que

hasta un 41% de los policías alumnos sentían que el curso de inglés para fines específicos no satisfacía sus necesidades y expectativas.

No obstante, y a pesar de ello, estudios han comprobado que los cursos de inglés para fines específicos, basados en contenidos, resultan más eficaces que los de inglés general por contar con mayor motivación de los estudiantes y marcarse unos objetivos más específicos y limitados (Basturkmen, 2010, pp. 10-11). En palabras de Shilvaraj (2018, iii), en su diseño de un curso de inglés policial para agentes de Malasia: “A successful ESP course would enable the police constables to perform their duties better, ease their job when dealing with foreign nationals and give them more confidence in communicating in English”. Khairy coincide con la afirmación anterior en su estudio de las necesidades de inglés policial en los oficiales de la policía de Abu Dhabi (2016, p. 209): “they need to be taught an ESP course designed particularly for police and this assumption has been supported by the answers of the subjects when target situation (job) needs is evaluated”. El motivo es que, como sintetiza Ren (2017, p. 169), “practical language competence is an urgent, strategic need in global times”.

Umaru (2018) en su análisis de las necesidades formativas en lengua inglesa de la policía de Nigeria, incide en un enfoque plenamente centrado en el desempeño profesional (*English for Occupational Purposes, EOP*), parcialmente coincidente con el de ESP, aunque en puridad una rama de éste, que es más amplio al no quedar limitado al entorno laboral. Si formamos a opositores para ingresar en la policía con un programa de inglés adaptado a las particularidades comunicativas del colectivo al que aspiran a pertenecer, tendríamos un caso claro de inglés para fines específicos (ESP); si formamos a policías ya pertenecientes al cuerpo para desempeñar las tareas más habituales de su ejercicio profesional cotidiano, tenemos un ejemplo claro de inglés para fines ocupacionales (EOP). Aunque en la mayoría de las situaciones la diferencia se

difumina y, convencionalmente, en las publicaciones especializadas se suele considerar mayoritariamente al inglés policial como inglés para fines específicos.

Sin embargo, a la hora de indicar los contenidos esenciales para ese curso de EOP con el objetivo de optimizar las destrezas comunicativas para los policías nigerianos, Umaru enumera cuestiones puramente lingüísticas entre las estrictamente ocupacionales, por lo que el programa participa no solo de postulados de ESP, sino incluso de inglés general: “report writing, investigation techniques, interrogation techniques, vocabulary development, conversation drills, tenses, letter writing, sentence construction and speech skills” (p. 107). Algo similar le ocurre al estudio de K-Romya (2006), que incluye los siguientes contenidos para el curso de inglés dirigido a la policía turística tailandesa: “conversation, commonly used expressions, colloquialisms, specific vocabulary, legal terminology, learning strategies” (p. 272). En el caso del mismo cuerpo policial, Tipmontree (2007) incluye la necesidad de formación en aspectos paralingüísticos de tipo intercultural y en el uso adecuado de la distancia (proxémica), el contacto visual (oculésica), y el lenguaje corporal y las expresiones faciales (kinesiológia).

La diferencia con la motivadora, precisa e interesante tabla de contenidos de la evaluación de inglés como lengua extranjera para la policía de Naciones Unidas es manifiesta (Issa, 2019), al recaer de pleno en el inglés para usos específicos policiales. Así, ésta incluye casos y situaciones reales habituales de diversas áreas policiales con su vocabulario relacionado, como accidentes, protestas, tiroteos, secuestros, explosiones, homicidios, testimonios, ahogamientos, robos y hurtos, o tráfico de estupefacientes, por mencionar unos pocos.

Cano Martínez (2019, pp. 62-63) afirma que los inspectores de policía necesitan valerse de la lengua inglesa para realizar las siguientes funciones en su ámbito profesional:

1. Tramitación / traducción de documentos policiales y judiciales.
 - a. Órdenes Europeas de detención, Comisiones rogatorias, Informes operativos o estratégicos, etc.
 - b. Respuesta a solicitudes de información por parte de otros países (titulares de vehículos, antecedentes policiales, etc.).
2. Viajes a países extranjeros por motivos profesionales.
 - a. Participación en cursos, reuniones, conferencias (como ponentes u oyentes).
 - b. Participación en grupos de trabajo.
3. Manejo de Bases de Datos y Sistemas de Comunicación de Organismos Internacionales (SIENA, I-24/7, etc.).
4. Participación en misiones internacionales.

Las clases de inglés de la Escuela Nacional de Policía deberían capacitarles, entonces, al menos para acometer estas tareas en dicha lengua.

Con esta tesis doctoral pretendemos hacer una revisión de la metodología y los contenidos en la didáctica de lenguas extranjeras que se han ido empleando desde su inclusión en el currículo de la formación policial hasta nuestros días, para llegar a la realización de una nueva propuesta didáctica y metodológica que se ajuste a las necesidades específicas de los Cuerpos y Fuerzas de seguridad del Estado español en el siglo XXI, en una sociedad globalizada y sometida a cambios vertiginosos, donde la colaboración internacional se hace imprescindible, y donde las nuevas tecnologías permiten unas posibilidades de educación a distancia que hace pocos años resultaban

impensables. Debido a que la Universidad de Salamanca lleva más de tres décadas impartiendo docencia a la Policía Nacional en virtud, sucesivamente, de convenio y contrato *ad hoc* con el Ministerio del Interior, y en todo ese tiempo la docencia de lenguas extranjeras se ha limitado a los ámbitos de la lengua inglesa y la Escala Ejecutiva, sin haberse producido nunca la colaboración docente ni para el francés ni para la Escala Básica, el enfoque de este trabajo de investigación se ceñirá expresamente a presentar una propuesta didáctica enmarcada en exclusiva en la enseñanza/aprendizaje del inglés para fines específicos a la Escala Ejecutiva de la Policía Nacional española.

La relevancia del presente proyecto y su aportación estriba en que, como afirma Díaz Peinado (2016), en su propuesta de un programa curricular de inglés para fines específicos diseñado y dirigido a la formación de policías locales de Andalucía, “heretofore there are no courses of specialized English for Law Enforcement at this level of specialization, at least in Spain” (p. 60).

Para la revisión bibliográfica nos hemos ceñido a la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el ámbito policial en todo el mundo, eliminando otros ámbitos relacionados o conexos, pero no coincidentes, como la enseñanza del inglés para militares o juristas, al ser nuestro tema objeto de estudio lo suficientemente amplio de por sí. Según Chersan (2015, p. 50), el inglés policial y el militar, dos variedades ocupacionales, también llamadas tecnolectos y estilos funcionales, comparten un vocabulario especializado, en el que muchas palabras tienen acepciones similares (*first aid, casualty, contraband, weapons of mass destruction*), otras tienen significados diferentes en uno u otro ámbito (*assault, raid, withdrawal, division, covert, ordnance, officer*), y un tercer grupo de vocablos son específicos de cada área conceptual (policial: *handcuffs, truncheon, sting, juvenile delinquency*; militar: *debarkation, foxhole, besiege,*

airhead). La explicación para esta diversidad de significados radica en los orígenes institucionales comunes, que se separaron en cierto momento y se especializaron con el paso del tiempo. En la actualidad, ambas áreas cuentan con la suficiente entidad individual para permitir abordar la enseñanza del inglés para sus fines específicos por separado.

La tesis se redactará en español, si bien la propia idiosincrasia de la temática exige el uso de la lengua inglesa, que será debidamente traducida cuando sea necesario por la autora de este trabajo.

1.2 La enseñanza de idiomas en los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado

La profesión policial conlleva necesariamente asociado un elemento básico, la formación, y es que hasta bien entrado el s. XIX, no se puede hablar de profesión policial en sí misma. La fecha que se suele considerar fundacional de la policía en España en clave moderna es el 13 de enero de 1824, muy cerca de cumplirse 200 años, con la creación bajo el reinado de Fernando VII de la Policía General del Reino mediante la Real Cédula.

En la mayor parte de Europa esta función policial era ejercida por voluntarios, esto es, habitantes elegidos por sorteo, que ejercían la labor por turnos, y de forma obligada (Canelo, 2001, p. 51). La progresiva especialización y profesionalización de las tareas hacen que surjan instituciones europeas para formar a los miembros de los cuerpos policiales, como las Escuelas de Policía de Dinamarca (1909) y Suecia (1919).

En España, la primera escuela destinada a formar investigadores nace en el año 1908, si bien se atribuye su nacimiento al Reglamento de 1905; mientras, los agentes básicos comenzarán a recibir formación militar en 1941, formación que

no llega a ser específicamente profesional policial hasta 1986” (Canelo, 2001, p. 53).

El mismo autor (p. 59) distingue ocho períodos para el desarrollo de la formación policial en España durante el s. XX, afirmando que el desarrollo del Subsistema Educativo Policial Español ha ido siguiendo la suerte de las escuelas de policía.

La enseñanza de lenguas extranjeras se consideró materia relevante desde el inicio de la profesionalización de la función policial. No obstante, en esas primeras décadas, si se menciona una lengua en particular entre todas las demás, es la francesa, lo que contrasta con el hecho de que en la actualidad sea la inglesa la que ha adquirido mayor relevancia. Así, en un primer período que comprendería hasta el año 1905, siempre siguiendo a Canelo, encontramos el *Proyecto de Reorganización de la Policía de España* de Waldo López Rodríguez (1899), en cuyo artículo 64 se destaca:

Los temas de la enseñanza deberán ser los siguientes: 1º.- Lectura de impresos y manuscritos. 2º.- Escritura al dictado y las cuatro reglas de aritmética. 3º.- Trato social y de buena educación. 4º.- Explicación de modelos de expedientes y partes que deben dar a sus jefes. 5º.- Instrucción general del agente de policía. 6º.- Tratamiento y consideraciones que deben guardarse a los detenidos según la clase de falta o delito que hubiere cometido...12.- Clase alterna del idioma o lengua francesa (pp. 59-60).

Durante el tercer período (1921-1925) aparece también la enseñanza de idiomas dentro del Decreto de 14 de junio de 1921, que establece en su artículo décimo la creación de una Escuela de Policía donde “recibirán enseñanza teórica y práctica de idiomas, legislación, método de identificación y análisis..., los aspirantes de Vigilancia de nuevo ingreso...”.

El cuarto período (1925-1935) viene marcado por la creación de un nuevo programa para las oposiciones para el ingreso en la Escuela de Policía, en el que se acordó, entre otros, “incluir en la oposición... la exigencia de lectura y traducción del francés, con cierto nivel.” (Canelo, 2001, p. 69).

En cuanto a los profesores: “En la Escuela de Policía Española existía la figura del profesor auxiliar en algunas materias como Francés, Prácticas de Policía, ... Los puestos se cubrían a propuesta de los profesores titulares, debatiéndose la adjudicación por la Junta Facultativa.” (Canelo, 2001, p. 72). Cabe reflexionar el hecho de que los profesores titulares sean los de las enseñanzas teóricas, mientras que los auxiliares se vean relegados a las enseñanzas prácticas y para materias como las lenguas extranjeras que parecen tener un status inferior en el currículo policial.

Los períodos quinto (1936-1941) y sexto (1941-1967) vienen marcados por la situación política del país (Guerra Civil, franquismo). Con la Ley de 8 de Marzo de 1941 (Decreto de 31 de diciembre de 1941, por el que se dispone la ejecución de la Ley reorganizadora de la Policía) se reestructura de forma interna el Cuerpo de Policía y con la Orden de 26 de Febrero de 1942 se aprueban los Reglamentos de la Escuela General de Policía y de la Academia Especial de Policía Armada, ingresando desde ese momento por oposición en el grado elemental o profesional de la Policía (Canelo, 2001, p. 85). El francés aparece como idioma a impartir en el plan de estudios de este grado, que estaba compuesto por dos cursos de una duración de nueve meses cada uno.

La colaboración internacional entre las distintas fuerzas de seguridad es necesaria y es una cuestión que nadie pone en duda en pleno s. XXI. Dicha colaboración requiere el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los Cuerpos y Fuerzas de seguridad del Estado, sin embargo, su estudio especializado no se ha visto como algo necesario y eminentemente policial hasta hace pocas décadas, como puede desprenderse

de un recorrido por los planes de estudio de la policía de nuestro país. Cabría preguntarse por los resultados en los que estos planes se tradujeron a la hora de lograr la competencia en lenguas extranjeras por parte de nuestra Policía Nacional.

El dominio actual de idiomas en el Cuerpo Nacional de Policía ha sido abordado en detalle por Fernández Otero (2020), quien ha realizado una encuesta a funcionarios del Cuerpo encontrando que más de un 80% de ellos reconoce haber tenido problemas por el desconocimiento de idiomas para la realización de alguna diligencia policial y más del 55% admite la necesidad de contar con más efectivos policiales que dominen idiomas. Por otra parte, más del 65% de los encuestados señalan el inglés como el idioma extranjero que en su experiencia les ha resultado más útil en un contexto de comunicación en otra lengua en alguna fase de una intervención policial, y más del 86% afirma que ha utilizado el inglés en su actividad profesional durante el último año. La necesidad de valerse de lenguas extranjeras en entornos policiales queda demostrada en el dato de que más de la mitad de los funcionarios necesitaron acudir en el último año a los servicios de traducción de la Dirección General de la Policía. Fernández Otero concluye afirmando que el nivel de idiomas en el CNP en general es bajo pero que la repercusión a nivel operativo es mínima, porque los agentes buscan alternativas para sobrellevar esta situación (2020, p. 80). Como señala Sanz Moreno (2009, p. 131), el dominio de lenguas, especialmente el inglés, no es necesario para el correcto desempeño de muchos de los puestos del CNP; no obstante, la policía es el reflejo de la sociedad a la que asiste, y esto también es cierto en lo que se refiere al conocimiento de idiomas: a medida que la sociedad española ha incrementado su dominio de lenguas extranjeras, su policía lo ha hecho a la par.

El trabajo de investigación de la presente tesis doctoral se va a centrar en la enseñanza del inglés a una parte de los Cuerpos y Fuerzas de seguridad del Estado: la

Escala Ejecutiva de la Policía Nacional. Asimismo, se desarrollará de forma específica en uno de sus centros de formación: la Escuela Nacional de Policía de la ciudad de Ávila. A lo largo de la misma, se desarrollará la evolución en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Escuela desde su implantación en la formación de los agentes hasta la actualidad, estableciendo paralelismos y diferencias con la formación actual en idiomas en otros cuerpos policiales de numerosos países de los cinco continentes, para terminar con una propuesta metodológica para su enseñanza en el marco del s. XXI, momento en el que la comunicación entre Estados, entidades e individuos para salvaguardar la seguridad de los ciudadanos y garantizar los derechos humanos y los reconocidos legalmente es fundamental.

El artículo 37 de la Ley Orgánica 9/2015, de 28 de julio, de Régimen de Personal de la Policía Nacional, dispone que los alumnos de los centros docentes de la Policía Nacional “durante el tiempo que dure la fase de formación o curso selectivo serán denominados Inspectores alumnos o Policías alumnos”.

Los policías alumnos e inspectores alumnos que ingresan en la Escuela Nacional de Policía situada en Ávila reciben formación en lenguas extranjeras, especialmente inglés y francés, que son los idiomas que se imparten como parte del currículo tanto en la Escala Básica (policía alumnos) como en la Ejecutiva (inspectores alumnos) y entre los que los estudiantes deben escoger uno. El número de horas lectivas es limitado mientras que las tareas policiales que los agentes deberán desempeñar en lengua extranjera en su ámbito profesional adquieren cada día más relevancia cuantitativa y cualitativa. Es por ello que se requiere hacer el mayor esfuerzo para destinar cada hora lectiva a la consecución de los objetivos más pertinentes que permitan la máxima eficiencia en el empleo de los recursos públicos, humanos y materiales. Ese es el afán

con el que nos embarcamos en el desarrollo de la presente propuesta didáctica y, en suma, en la redacción del presente trabajo de investigación.

2 HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La hipótesis que lleva a plantear la elaboración de esta tesis es la siguiente:

- Es posible incluir las metodologías, enfoques y materiales más relevantes y actuales de la enseñanza de las Lenguas para Fines Específicos a nivel internacional en una propuesta didáctica completa y actualizada destinada a la enseñanza de la lengua inglesa a la Escala Ejecutiva de la Policía Nacional en la Escuela Nacional de Policía de Ávila, con una orientación dirigida a cubrir sus necesidades y tareas profesionales para las que deberán utilizar la lengua inglesa.

Los principales objetivos a alcanzar son los siguientes:

-Detectar las tareas, áreas y funciones de la Policía Nacional para las que es necesario el empleo de idiomas, en especial del inglés como lengua de comunicación internacional.

-Analizar las características de la enseñanza de la lengua inglesa para la Escala Ejecutiva en la Escuela de Policía de Ávila en la actualidad, evaluando las debilidades, fortalezas y posibilidades de mejora de los enfoques, métodos y técnicas aplicados en este momento.

- Realizar una aproximación a los diversos enfoques, métodos y técnicas didácticas que actualmente son de mayor vigencia y efectividad en la enseñanza de la lengua inglesa para fines específicos policiales en los cuerpos de policía de todo el mundo.

-Detectar las necesidades de formación en lengua inglesa que demandan los inspectores alumnos por parte de la Organización policial.

- Realizar una propuesta didáctica actual e innovadora completa y susceptible de aplicación para la enseñanza de la lengua inglesa a la Escala Ejecutiva de la Policía Nacional para sus fines específicos profesionales.

2.1 Metodología

La metodología de esta tesis será eminentemente descriptiva.

- Se comenzará estudiando el marco legal tanto prescriptivo como programático que determinan la Administración General del Estado y los organismos supranacionales a los que pertenece España para la formación en idiomas de los policías nacionales, sus directrices actuales y las líneas futuras a las que se encamina.

-Se analizarán las tareas profesionales que los miembros del CNP deben acometer en la actualidad para determinar en cuáles de ellas se requiere el uso de la lengua inglesa.

- Se realizará una revisión bibliográfica para describir la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras en los cuerpos policiales del mundo, con el fin de analizar múltiples aspectos como la metodología aplicada, los materiales didácticos o su relevancia como materias en los planes de estudio.

- Se realizará un análisis de la metodología y los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de la lengua inglesa desde la implantación del último Plan de Estudios (2006) de la División de Formación y Perfeccionamiento de la Dirección General de la Policía para la Escuela Nacional de Policía de Ávila.

- Se llevará a cabo un análisis de las metodologías más innovadoras aplicadas en los últimos años en la Enseñanza de Lenguas extranjeras para Fines Específicos.

-Se distribuirá un cuestionario a los inspectores alumnos para detectar cuáles son sus necesidades de formación y dominio del inglés dentro de su condición de miembros de la Policía Nacional.

Todo ello nos va a conducir al objetivo último de esta tesis doctoral: el diseño de una propuesta didáctica actualizada, completa y susceptible de aplicación para la enseñanza de la lengua extranjera (inglés) a los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado español (ámbito Escala Ejecutiva de la Policía Nacional), con una orientación netamente dirigida a dar respuesta a sus fines específicos policiales.

3 ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EL ACTUAL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA NACIONAL DE POLICÍA

Prado Da Cruz (2013) visualiza para la Policía Nacional

un futuro en el que las lenguas extranjeras no suponen ningún inconveniente a la hora de trabajar, sino que están perfectamente integradas y ayudan al cumplimiento de la misión de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (...) Este objetivo, es que un futuro no muy lejano, todas las personas que integran la organización, incorporen a sus competencias profesionales la capacidad para interactuar en al menos una lengua extranjera, tanto con los ciudadanos a los que sirven, como con los profesionales con los que comparten objetivos. Para alcanzar este objetivo sólo hay un camino, el de la mejora de la formación (pp. XII-XIII).

Ese es el objetivo cuya consecución mueve la acción docente de todo el equipo de profesores de idiomas del Centro policial abulense y es el que subyace a la redacción de la presente investigación.

A continuación, se hará una revisión de los materiales didácticos para la enseñanza del inglés empleados en el plan de estudios vigente en la Escuela Nacional de Policía de Ávila. Dicho material es elaborado por los profesores de lengua inglesa de la Escuela utilizando materiales auténticos o pedagógicamente adaptados a partir de éstos, que se adaptan a los niveles de la Escala Básica (B1 MCER) y la Escala Ejecutiva (B2 MCER), así como a las competencias que deben adquirir los policías en dicha lengua para el cumplimiento de sus tareas profesionales. El inglés y el francés no solo son materias que se imparten a los policías alumnos e inspectores alumnos; también forman parte de los planes de estudio de los cursos de ascenso a las categorías de oficial de policía y subinspector. Prado Da Cruz (2013) aboga por un enfoque de inglés para fines específicos también en estos casos:

los cursos de promoción, al igual que los de formación inicial deberían estar destinados a esta adquisición de competencias relacionadas con un inglés profesional relacionado con las FFCCS, por su parte, la exigencia de nivel en inglés general tendría que hacerse sólo en determinados procesos para acceder a los cursos de promoción (p. 77).

La duración de la formación en la ENP en la Escala Básica es de un curso académico, mientras que en la Escala Ejecutiva es de dos cursos, con el primero de ellos de carácter selectivo (de modo que su no superación supone que el inspector alumno no pasa a segundo y queda excluido del ciclo formativo). Al finalizar 1º los inspectores-alumnos realizan cuatro semanas de “Aula abierta” en plantillas, que abarcan la práctica totalidad del mes de julio, y tras finalizar 2º, les espera un período de 7 meses de prácticas profesionales en puestos de trabajo (de los cuales 1 mes necesariamente tendrán que pasarlo en el Área de Extranjería y Fronteras), tras cuya finalización con

aprovechamiento juran el cargo y toman posesión como funcionarios policiales de la Escala Ejecutiva.

La asignatura de lengua extranjera (“Comunicación en Lengua Inglesa / Francesa I / II”) está dotada de 5 ECTS en primer curso y 4 ECTS en el segundo, e incluida en el módulo formativo de la guía docente, presente en ambos cursos, titulado “Contenidos integrados orientados a lograr la competencia profesional para el dominio del entorno profesional y del trabajo” (con un peso del 21,66% en 1º y un 10% en 2º de los 60 ECTS de que consta el curso). En 1º de Promoción Interna sólo hay 6 asignaturas de las 16 totales con igual o mayor valor que la lengua extranjera y en Turno Libre solo 6 de las 20, mientras que en 2º curso, solo 5 de las 19. Este dato objetivo refuerza la condición relevante de la lengua extranjera dentro del currículo de la ENP. Son asignaturas comparativamente de peso en el plan de estudios de la Escala Ejecutiva por su número de créditos.

La Guía Docente de la Escala Ejecutiva (2020, p. 68) dispone que “La nota de cada módulo correspondiente a cada ámbito competencial, se determinará por la suma de las partes proporcionales correspondientes a cada una de las asignaturas que lo integran, calculadas porcentualmente, en función del número de créditos ECTS de cada una de las asignaturas”. De los siete Departamentos en los que se estructuran las áreas de conocimiento en la Escuela Nacional de Policía, la asignatura de lengua extranjera se incardina en el Área de Idiomas del Departamento de Ciencias Humanísticas.

Las Competencias Genéricas relacionadas que se espera que los inspectores alumnos desarrollen con las asignaturas de lengua extranjera (tanto inglés como francés) en 1º y 2º son las seis siguientes que indica la Guía Docente de la Escala Ejecutiva 2020-2021:

CG.2.- Evaluar y seleccionar la metodología de trabajo adecuada para cada problema identificado en el campo de actividad profesional, mostrando capacidad para formular hipótesis a partir de información incompleta o limitada incluyendo, cuando sea necesario, una reflexión sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso.

CG.3.- Mostrar capacidad de organización y autoorganización, mediante una adecuada gestión del tiempo y planificación de las tareas para un eficiente desempeño en el entorno profesional, propio de los directores de equipos de trabajo.

CG.5.- Manejar de un modo adecuado y eficaz –para el tratamiento adecuado de la información– las herramientas y recursos propios de la sociedad del conocimiento, con especial atención a los equipos informáticos y, en general, los propios de las TIC.

CG.6.- Aceptar la importancia de la gestión y autorregulación emocional en el desempeño profesional, así como de la empatía en el trato con compañeros y subordinados. También con los ciudadanos en general, mostrando una actitud de respeto fundamentado en la igualdad de género, la no discriminación y, en general, la observancia de los Derechos Humanos.

CG.7.- Mostrar una actitud de colaboración y cooperación, además de con otras unidades policiales, con otras instituciones y organizaciones, justificando la importancia del trabajo en equipos de naturaleza interdisciplinar.

CG.8.- Demostrar haber asumido la importancia de la gestión de la diversidad y la apertura a nuevas ideas y opiniones en un marco de respeto presidido por la tolerancia.

Las competencias básicas y las genéricas se basan en el trabajo y funciones que desempeña un inspector como mando intermedio, cualquiera que sea la unidad de

destino. Además, la Guía Docente destaca la siguiente competencia específica relacionada:

CE.23.- Comunicar de forma oral y escrita en un idioma extranjero en el contexto de intervenciones operativas, y redactar documentos propios de la función policial en el marco de las Jurisdicciones Penal y Administrativa, así como en el de la cooperación policial internacional.

En 1º, los inspectores-alumnos de turno libre reciben clases presenciales en la Escuela, mientras que los de promoción interna (subinspectores) siguen en sus plantillas y las reciben a distancia, con siete jornadas presenciales en la Escuela Nacional de Policía de una duración de tres a cinco días: en octubre, noviembre, enero, marzo, abril, mayo y julio. Eso lleva a que sus horas presenciales de clase al año solo sean 7, exigiéndose 143 horas de dedicación del alumno. En cada una de las plantillas existe la figura del Delegado de Formación, que va guiando y ayudando a los subinspectores a lo largo del curso a distancia.

En las asignaturas, las clases de inglés o francés tienen lugar un día a la semana, en dos períodos sucesivos de 45 minutos cada uno, con un descanso de 10 minutos entre ellos. En la asignatura de 1º de la Escala Ejecutiva se estima un número total de 60 horas de clase para quienes la cursan presencialmente, con 90 horas de dedicación del inspector alumno (equivalente a cuatro horas de trabajo semanales para quienes la cursan a distancia) y en la de 2º, 50 horas. Las secciones actualmente cuentan con un número medio de policías alumnos de 42 y de inspectores alumnos de 22, salvo alguna excepción puntual.

Aunque nuestra propuesta didáctica se ceñirá a la Escala Ejecutiva, resulta interesante y revelador recalcar someramente de manera previa en las características generales de la enseñanza de la lengua extranjera en la Escala Básica. En cuanto a la

finalidad del currículo de inglés como materia para los policías alumnos en la Escuela Nacional de Policía, el material didáctico de la asignatura Comunicación en Lengua Inglesa para el curso 2020-2021 establece la de alcanzar la facultad de comunicarse con un extranjero de habla inglesa al menos a nivel básico funcional, para lograr con ello otros objetivos operativos fundamentales en la actividad policial, que se detallan en los siguientes cinco:

- Asegurar el cumplimiento de las garantías procesales en el curso de la detención.
- Intervenir en el control administrativo de la documentación acreditativa de los extranjeros comunitarios y no comunitarios de habla inglesa.
- Atender las demandas de información de los ciudadanos de habla inglesa.
- Prestar primeros auxilios a las víctimas angloparlantes en situación de crisis (Kryštofová, 2015).
- Atender a personas de habla inglesa que hayan sido víctimas de un delito.

Los objetivos generales de la asignatura, que después se desarrollan en cada unidad en objetivos específicos, son de orientación claramente policial:

- Utilizar eficazmente los canales de comunicación con los ciudadanos angloparlantes a fin de conocer los problemas que les afectan como posibles víctimas de delitos.
- Obtener y canalizar la información tendente a la represión del tráfico de sustancias estupefacientes y psicotrópicas a pequeña escala.
- Conocer la situación administrativa de los extranjeros en nuestro país, mediante la técnica de identificación y el control de su documentación.
- Auxiliar, proteger y amparar a las víctimas angloparlantes de delitos, accidentes, catástrofes y otras circunstancias análogas.

- Intervenir frente a las agresiones, infracciones y atentados a los derechos y libertades, protagonizados por ciudadanos de habla inglesa, resolviendo en consecuencia.
- Asegurar las garantías constitucionales a las personas de lengua inglesa privadas de libertad, respetando los derechos individuales y cumpliendo los tramites y requisitos exigidos por el ordenamiento jurídico.
- Realizar las actuaciones necesarias y aquellas que les fueran encomendadas para facilitar la prevención y la protección de las víctimas angloparlantes de violencia doméstica.

Las diez unidades didácticas que constituyen el material didáctico versan sobre: identificación y detención, visitas de agentes de policía extranjeros, situaciones de emergencia, calabozo, control de pasaportes, dar direcciones, denuncias en comisaría, control policial de vehículos, llamadas a la sala del 091 y situación policial general (material didáctico Comunicación en Lengua Inglesa, Escala Básica, 2020-2021).

Al leer los epígrafes, podría pensarse que el curso se dedica enteramente a Inglés para Fines Específicos policiales, pero en realidad el enfoque docente se divide entre una parte gramatical y otra de inglés policial, aproximadamente equilibradas, dedicando mucho espacio en los temas del manual a explicaciones gramaticales y ejercicios de práctica controlada de *accuracy* gramatical. Albuquerque Fresno (2017) propugna que debería darse más peso a la parte específicamente policial:

si el problema principal no está en los conocimientos de inglés generales, quizá la asignatura de idioma obligatorio debería de orientarse más hacia temas policiales reales, como pudiera ser el intercambio de información entre distintas policías o la toma de denuncias (p. 78).

Prado Da Cruz (2013) llega más allá al proponer que el enfoque sea exclusivamente de inglés para fines específicos policiales:

el objetivo final no es sólo aprender idiomas, resulta muy difícil en nueve meses que dura el curso lectivo que una persona aprenda un idioma como para realizar las acciones descritas. El objetivo debe ser aprender un inglés profesional en un contexto de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad y el nivel necesario para aprender ese inglés profesional debería ser adquirido previamente al ingreso en la Escuela Nacional de Policía (p. 53).

Su propuesta contempla exigir como requisito un nivel mínimo de lengua extranjera para acceder a la Escala Básica, y así los policías alumnos “tendrían ya los conocimientos básicos que se requieren, así como las habilidades para poder dedicar el curso enteramente a la adquisición de competencias orientadas a un inglés profesional policial”. Como parece que esa es la tendencia a la que se encamina el Área de Procesos Selectivos para las próximas convocatorias, cabe esperar que en breve tiempo la explicación del verbo *to be* desaparezca de la primera unidad al darse por supuesta, por poner un ejemplo muy descriptivo, o que los epígrafes de instrucciones o *rubrics* del libro se redacten en inglés y no en español como hasta ahora, y que ganen más presencia actividades que en el presente se contemplan como complementarias, pero que son mucho más motivadoras para los policías alumnos, como visitar la web policia.es para acceder a la versión en inglés del Plan Turismo Seguro o enlaces de cuerpos policiales angloparlantes para conocer de primera mano fórmulas en inglés de lectura de derechos del detenido o *Miranda rights*.

Centrándonos ya en la enseñanza del inglés para la Escala Ejecutiva, que es el objeto de la presente tesis, el propósito del curso de inglés como materia para 1º de la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía se establece en el material didáctico

de la asignatura Comunicación en Lengua Inglesa I para el curso 2020-2021 con la siguiente formulación: *Students should achieve an upper-intermediate / advanced knowledge of English grammar and vocabulary to acquire the linguistic competence necessary for an Inspector. They should be able to improve their use of English by extending their vocabulary and command of style and register. Their level of competence gives them access to any kind of text or oral situation.* Esa declaración inicial se desarrolla en diez objetivos generales:

- Ability to talk about complex issues.*
- Understanding of any kind of documents.*
- Writing of letters and notes of meetings or seminars.*
- Ability to perceive the detail in the texts.*
- Understanding of reports, articles including complex ideas and language.*
- Assessment of all kinds of sources.*
- Understanding of colloquial asides and cultural allusions.*
- Ability to make accurate and complete notes during the course of a lecture.*
- Extension of general vocabulary.*
- Command of any kind of grammatical structure.*

Las trece unidades didácticas (no en vano es el manual más voluminoso de todos los de la materia de inglés en la Escuela de Policía) cuentan con los siguientes títulos: *Are you going anywhere?, I was in the butcher's, Johnny Long-handed, John's epitaph, How awful, A people friendly city, How to write a resume, Let's have another swig, The Canterville ghost, Gossiping, Reality TV, The seven deadly sins, Police look after citizens.*

No obstante, en 1º la Guía Docente distingue claramente entre los inspectores alumnos procedentes de promoción interna (a distancia) y los de turno libre

(presenciales), a la hora de la organización de las actividades de aula y el desarrollo didáctico de la asignatura, mucho más ambiciosos, completos y exigentes en el caso de los de turno libre. El propio número de unidades ya difiere, 9 en promoción interna y 13 en turno libre:

Tabla 1

Organización y desarrollo asignatura Inglés 1º Escala Ejecutiva Promoción Interna.

Guía Docente 2020-2021

ESCUELA NACIONAL DE POLICÍA	COORDINACIÓN DE FORMACIÓN SUPERIOR
Módulo D. Dominio del entorno profesional	12.ª asignatura (I)
	1.º EE PI

ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN EL AULA Y DESARROLLO DIDÁCTICO DE LA ASIGNATURA: COMUNICACIÓN EN LENGUA INGLESA I Créditos ECTS: 5		Horas clase: 7	Horas dedicació n alumno: 143	ECTS
UU.DD.	Técnicas didácticas. Actividades en el aula. Breve descripción de cada actividad.			
Unit 1	Realización de ejercicios de la plataforma y/o redacción con presentación de datos personales.		15	0,5
Unit 2	Realización de ejercicios de la plataforma y/o redacción solicitando o dando información.		15	0,5
Unit 3	Realización de ejercicios de la plataforma y/o redacción sobre actos cotidianos.		15	0,5
Unit 4	Realización de ejercicios de la plataforma y/o redacción de una situación policial con descripción de las personas y vehículos implicados en dicha situación.		15	0,5
Unit 5	Realización de ejercicios de la plataforma y/o redacción de una situación policial con descripción del lugar de comisión del delito y envío de una dotación policial a dicho lugar.		15	0,5
Unit 6	Realización de ejercicios de la plataforma y/o redacción sobre hechos pasados.		15	0,5
Unit 7	Realización de ejercicios de la plataforma y/o redacción sobre hechos futuros.		15	0,5
Unit 8	Realización de ejercicios de la plataforma y/o transcripción, listening y redacción de una llamada telefónica de una víctima extranjera a la Sala del 091.		19	0,63
Unit 9	Realización de ejercicios de la plataforma y/o redacción de un diálogo entre un policía y un delincuente en el momento de su detención.		19	0,63
	PRIMERA NOTA ACUMULADA: 20% de la nota. CRITERIOS: Examen test y /o desarrollo, pudiendo incluirse una prueba listening.	2		0,066
	SEGUNDA NOTA ACUMULADA: 20% de la nota. CRITERIOS: Examen test y/o desarrollo, pudiendo incluirse prueba de listening.	2		0,066
	EXAMEN ORDINARIO: 60 % de la nota. CRITERIOS: Examen test y /o desarrollo, pudiendo incluirse pruebas de listening y/o speaking.	2		0,066
	EXAMEN EXTRAORDINARIO: 100 % de la nota. CRITERIOS: Examen test y/o desarrollo, pudiendo incluirse pruebas de listening y/o speaking.	1		0,033

Tabla 2

Organización y desarrollo asignatura Inglés 1º Escala Ejecutiva Turno Libre (unidades

1-3). Guía Docente 2020-2021

Módulo D. Dominio del entorno profesional y del trabajo	14.ª asignatura (I)	1.º EE TL
--	----------------------------	------------------

ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN EL AULA Y DESARROLLO DIDÁCTICO DE LA ASIGNATURA: COMUNICACIÓN EN LENGUA INGLESA I Créditos ECTS: 5				Horas clase: 60	Horas dedicación alumno: 90	ECTS
UU.DD.	Técnicas didácticas. Actividades en el aula. Breve descripción de cada actividad.					
	English grammar (Explicación por el profesor y práctica con ejercicios específicos)	English vocabulary (Práctica con ejercicios específicos)	Topics (Unidades para la expresión oral y ejercicios de escucha)			
Unit 1	Present tenses. Possessive determiners, possessive pronouns. Adverbs of frequency. Possessive 's. Articles.	Health and medicine.	Health.	4	6	0,333
Unit 2	Past tenses. Time expressions : since, ago, for, during. Countable and uncountable nouns. There is/are. Some/any. How much/How many. Adjectives. Past participle. Questions with prepositions.	Feelings. Furniture. Human body. Character.	Past experiences.	4	6	0,333
Unit 3	Future tenses.	Relationships.	The family.	4	6	0,333

Tabla 3

Organización y desarrollo asignatura Inglés 1º Escala Ejecutiva Turno Libre (unidades 4-10). Guía Docente 2020-2021

Módulo D. Dominio del entorno profesional y del trabajo	14.ª asignatura (I)	1.º EE TL
--	----------------------------	------------------

Unit 4	Used to, to be used to, to get used to, would. Prepositions after adjectives. Future after if, when, as soon as. The use of how and what.	Light verbs. Meals. Cars.	Eating out.	4	6	0,333
Unit 5	Imperative. The passive. Offers and requests. Indirect questions.	Telephone language (I). Social registers. Say, tell and ask.	Means of communication.	4	6	0,333
Unit 6	Questions word order. What is/are....like, quantity expressions.	Descriptive words. Narrative linkers.	Physical description.	4	7	0,366
Unit 7	Verbs with two objects. Modals.	Employment. Money. Educational system. Informal language and slang.	Educational system.	4	7	0,366
Unit 8	Conditional sentences.	Telephone (II)	Future possibilities.	5	7	0,4
Unit 9	Reported speech.	Socialising expressions.	Guests.	5	7	0,4
Unit 10	Relative clauses. Conditonals, concessions, purpose, reasons, comparisons, consecutive, manners, places, time. Prepositions.	Childhood and nationalities.	Childhood memories.	5	8	0,433

Tabla 4

Organización y desarrollo asignatura Inglés 1º Escala Ejecutiva Turno Libre (unidades 11-13 y evaluación). Guía Docente 2020-2021

ESCUELA NACIONAL DE POLICÍA			COORDINACIÓN DE FORMACIÓN SUPERIOR			
Módulo D. Dominio del entorno profesional y del trabajo			14.ª asignatura (I)		1.º EE TL	
Unit 11	Verb+ -ing. Verb + infinitive.	The media and the law.	The media.	5	8	0,433
Unit 12	Phrases of frequency. Temporary activities. Past with present relevance. Finished time contrasted with present perfect. Past experiences. Past continuous.	Psychological features.	Character 's description.	5	8	0,433
Unit 13	Phrasal verbs. Prepositional verbs.	Colours.	Citizens ' protection.	5	8	0,433
PRIMERA NOTA ACUMULADA: 20% de la nota. CRITERIOS: Prueba escrita de desarrollo y/o tipo test y actividades prácticas.				1		0,033
SEGUNDA NOTA ACUMULADA: 20% de la nota. CRITERIOS: Prueba escrita de desarrollo y/o tipo test y actividades prácticas.				1		0,033
EXAMEN ORDINARIO: 60% de la nota. CRITERIOS: 1. 30% actividades prácticas. 2. 30% prueba escrita de desarrollo y/o test y/o escucha.				1		0,033
EXAMEN EXTRAORDINARIO: 100 % de la nota. CRITERIOS: Prueba escrita de desarrollo y/o tipo test, pudiendo incluirse una prueba de comprensión auditiva y una de expresión oral.				1		0,033

La finalidad del curso de inglés como materia para 2º de la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía, se establece en el material didáctico de la asignatura Comunicación en Lengua Inglesa II para el curso 2020-2021 con la formulación: *improve 2nd course Inspector cadets' ability to communicate in English in a professional setting. During the 1st course, the students already acquired the required linguistic competence for their Rank. Now, they are expected a good command of English applied to the field of policing / law enforcement.* Es decir, hay un declarado propósito de enseñanza de la lengua inglesa para fines específicos policiales. Se busca, asimismo, la consecución de desarrollar a través del inglés como lengua vehicular objetivos operativos fundamentales en la actividad policial, que se especifican en los siguientes cinco:

-Acquire and be able to use native, police and law enforcement related vocabulary.

-Manage oral interactions related to policing functions.

-Gain an understanding of the legal systems in the UK and the US.

-Understand and draft police reports and related documents.

-Deliver oral presentations on police related topics.

Las once unidades didácticas que conforman el material didáctico versan sobre: *police forces in the world, police procedures, forensic police service, crime scene investigation, immigration services, identity documents, intelligence services, British criminal law, American criminal law, criminal procedure law, police situations.*

En lo que respecta al currículo de la materia Comunicación en Lengua Inglesa II en 2º de la Escala Ejecutiva, el material didáctico se preparaba habitualmente para dos niveles de dominio del idioma, para salvar la gran diferencia de conocimientos de lengua extranjera que salvo casos puntuales era habitual encontrar entre el turno libre y la promoción interna: nivel elemental y nivel avanzado, hasta el curso académico 2020-21, curso en el que ya solo se imparte nivel avanzado. En los años anteriores, eran los propios inspectores-alumnos de promoción interna quienes elegían cuál de los dos niveles cursar, siendo la elección prácticamente unánime al nivel elemental mientras que el nivel avanzado era obligatorio en el caso de los opositores de turno libre, que acceden a la Policía en posesión de un Grado universitario. Al tratarse de un mismo escalafón policial para todos los inspectores-alumnos, el nivel básico sólo permitía obtener un máximo de calificación de un 6. Así se trataba de paliar el desequilibrio entre quienes habían ingresado en la Policía cuando no se requería el mismo nivel de lengua extranjera que sería exigible años después, motivado por factores sociológicos como la movilidad poblacional internacional o el crecimiento del crimen globalizado transfronterizo, con la necesidad de entendimiento y colaboración con otros cuerpos policiales del mundo.

Tabla 5

Organización y desarrollo asignatura Inglés 2º Escala Ejecutiva (unidades 1-5). Guía Docente 2020-2021

ESCUELANACIONALDEPOLICIA

COORDINACIÓN DE FORMACIÓN SUPERIOR

Módulo D. Dominio del entorno profesional y del trabajo.	12.ª asignatura (I)	2.º EE
--	---------------------	--------

ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN EL AULA Y DESARROLLO DIDÁCTICO DE LA ASIGNATURA: COMUNICACIÓN EN LENGUA INGLESA II. Créditos ECTS: 4		Horas clase: 62	Horas dedicación del alumno:58	ECTS
UU.DD.	Técnicas didácticas. Actividades en el aula. Breve descripción de cada actividad			
1	1.- Contenido teórico: Cuerpos policiales en el mundo. 2.- Actividades: Prácticas de <i>listening</i> , composición y exposición relacionadas con el tema. 3.- Vocabulario: Relacionado con el tema.	8	8	0.5
2	1.- Contenido teórico: Procedimientos policiales. La identificación. 2.- Actividades: Prácticas de <i>listening</i> , composición y exposición relacionadas con el tema. 3.- Vocabulario: Relacionado con el tema.	8	8	0.5
3	1.- Contenido teórico: Policía científica. El arresto. 2.- Actividades: Prácticas de <i>listening</i> , composición y exposición relacionadas con el tema. 3.- Vocabulario: Relacionado con el tema.	8	7	0.5
4	1.- Contenido teórico: el sistema judicial. 2.- Actividades: Prácticas de <i>listening</i> , composición y exposición relacionadas con el tema. 3.- Vocabulario: Relacionado con el tema.	8	7	0.5
5	1.- Contenido teórico: Orientación en la calle. 2.- Actividades: Prácticas de <i>listening</i> , composición y exposición relacionadas con el tema. 3.- Vocabulario: Relacionado con el tema.	8	7	0.5

Tabla 6

Organización y desarrollo asignatura Inglés 2º Escala Ejecutiva (unidades 6-8 y evaluación). Guía Docente 2020-2021

Módulo D. Dominio del entorno profesional y del trabajo.	12.ª asignatura (I)	2.º EE
---	----------------------------	---------------

6	1.- Contenido teórico: Registros 2.- Actividades: Prácticas de <i>listening</i> , composición y exposición relacionadas con el tema. 3.- Vocabulario: Relacionado con el tema.	6	7	0,5
7	1.- Contenido teórico: Control policial. 2.- Actividades: Prácticas de <i>listening</i> , composición y exposición relacionadas con el tema. 3.- Vocabulario: Relacionado con el tema.	6	7	0,5
8	1.- Contenido teórico: Drogas 2.- Actividades: Prácticas de <i>listening</i> , composición y exposición relacionadas con el tema. 3.- Vocabulario: Relacionado con el tema.	6	7	0,5
PRIMERA NOTA ACUMULADA: 20 % de la nota. CRITERIOS: Corrección de prácticas.		1		0,033
SEGUNDA NOTA ACUMULADA: 20% de la nota. CRITERIOS: Corrección de prácticas.		1		0,033
EXÁMEN ORDINARIO: 60% de la nota. CRITERIOS: 30 % corrección de prácticas y 30% examen final de contenido teórico.		1		0,033
EXAMEN EXTRAORDINARIO: 100 % de la nota. CRITERIOS: Ejercicio práctico y /o examen de contenido teórico.		1		0,033

Actualmente y desde hace algunos años, en la convocatoria al turno libre de ingreso a la Escala Ejecutiva de la Policía Nacional se exige realizar un examen de “nivel intermedio alto”, equivalente a nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, de idioma inglés o francés, obligatorio y eliminatorio, oral y escrito (con calificación obtenida haciendo la media de ambos ejercicios). Para el escrito, con una duración máxima de 20 minutos, se evalúa la comprensión y el conocimiento gramatical de un texto en inglés / francés, y el oral consiste en una conversación en el idioma extranjero. Es una de las tres partes de la segunda prueba (conocimientos), en cada una de las cuales hay que obtener 5 puntos de 10 como mínimo para superarla, y cuya nota final es la media de las tres partes. Además, se permite la realización voluntaria de una prueba adicional del otro idioma no escogido en primer lugar, con un valor de hasta tres puntos, que se suman a la nota final en caso de superarse la oposición. Es de destacar que la convocatoria de 2020 de la Escala Ejecutiva ha triplicado el valor de la prueba voluntaria de idiomas, pues de un punto máximo que se sumaba a la nota final en la convocatoria de 2019 se ha pasado a tres.

Ese dato deja patente la aspiración al objetivo declarado de internacionalización de la Policía Nacional. Cano Martínez (2019) lo explicita así:

La sociedad se encuentra sumida en un cambio constante y la Policía, como servicio al ciudadano, debe evolucionar al mismo ritmo. Por este motivo, los inspectores de Policía deben tener una formación adecuada en cuanto a idiomas extranjeros, siendo el idioma inglés el principal por ser el declarado como internacional (p. 3).

En la misma línea, la guía docente de la Escala Ejecutiva establece que, al terminar su formación, el inspector alumno deberá haber adquirido la competencia específica de “Comunicar de forma oral y escrita en un idioma extranjero en el contexto de intervenciones operativas, y redactar documentos propios de la función policial en el marco de las Jurisdicciones Penal y Administrativa, así como en el de la cooperación policial internacional”.

Aunque los aspirantes a ingresar en la Escala Ejecutiva pueden elegir entre examinarse de inglés o de francés, en caso de no indicar preferencia se entenderá que eligen inglés, lo que ya indica por sí solo la importancia de la lengua inglesa para la formación policial como lengua para la comunicación internacional. Según datos recientes de porcentaje de inspectores-alumnos de turno libre que escogen inglés como lengua extranjera, éstos alcanzan el 89%, mientras en promoción interna oscila en torno al 80% y en la Escala Básica llega a un contundente 98% (Fernández Otero, 2020, pp. 39-40). El número de plazas ofertadas al turno libre de la Escala Ejecutiva en la última década ha variado en una horquilla entre 75 (en 2011) y 125 (en 2020), con un mínimo de 50 y un máximo de 130 en el intervalo.

Hasta ahora no se ha exigido superar un examen de idioma para el acceso a la Escala Básica, siendo la de inglés o francés una prueba voluntaria cuya nota se suma en

caso de aprobarse la oposición con un peso de hasta dos puntos adicionales; pero en la actualidad se está trabajando por parte de la División de Formación y Perfeccionamiento de la Dirección General de la Policía en un grupo de trabajo para implantarlo próximamente, valorándose las opciones de convertir la prueba en obligatoria o bien exigir como requisito a los aspirantes acreditar un nivel A2 de inglés o francés, de igual modo que hace años no se exigía a los aspirantes poseer permiso de conducir y ahora es un requisito de acceso obligatorio. Prado da Cruz (2013) ya se mostraba a favor de ello en su investigación hace ocho años, y explicaba así las razones más importantes que sustentan la necesidad de su implantación:

A la hora de elegir a las personas que van a representar al CNP durante los próximos *treinta años*, la organización tiene que tener visión de futuro, pensar en sus objetivos y en sus necesidades, y es evidente, que sin exigir determinado nivel de inglés en el acceso a Escala Básica el objetivo de que esos policías alcancen un conocimiento adecuado de idiomas es imposible (p. 31).

Asimismo, Prado se inclina por la opción de la prueba antes que por la de la acreditación de nivel, ya que el dominio de lenguas depende mucho de la práctica y la prueba es la que realmente da fe de que se poseen determinadas competencias en un momento dado (ya que la acreditación puede haberse logrado hace tiempo y no haberse vuelto a utilizar): “Seguramente para el CNP sería mucho más sencillo implantar este requisito que realizar las pruebas de las que hemos estado hablando, pero para el objetivo final que se persigue resultaría perjudicial” (p. 40).

Tiene todo el sentido exigir la superación de una prueba de idioma obligatoria y eliminatoria para el acceso a la Escala Básica de la Policía Nacional, si reparamos en el hecho de que ya se requiere para ingresar en otros cuerpos policiales del país, dependientes de las Administraciones tanto local, como autonómica y central, de igual

Grupo y Subgrupo de los establecidos en el artículo 76 del texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público (Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre).

Por ejemplo, en el caso local, el Decreto de 18 de diciembre de 2019 por el que se aprueban las bases por las que se regirá la convocatoria de pruebas selectivas para proveer, por concurso oposición libre, plazas de Policía del Cuerpo de Policía Municipal del Ayuntamiento de Madrid (Grupo C, Subgrupo C1), dispone que la fase de oposición constará de una prueba de carácter obligatorio y eliminatorio de idioma inglés/francés que, elegido por cada aspirante, se corresponda con el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia. De no cumplimentarse la elección de idioma, se entenderá que el aspirante opta por inglés.

En el caso autonómico, por ejemplo, en la Resolución de 1 de julio de 2020, por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso, por el sistema general de acceso libre, en el Cuerpo General de la Policía Canaria, Escala Básica, Empleo Policía (Grupo C, Subgrupo C1), de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias, la fase de oposición consta de una prueba de idioma inglés de carácter obligatorio y eliminatorio, de nivel de bachiller. Los policías nacionales de la Escala Básica pertenecen al mismo Grupo C y Subgrupo C1 que los policías madrileños y canarios contemplados en las convocatorias citadas, y es lógico que las exigencias sean las mismas.

Y del mismo modo, la Resolución 160/38245/2020, de 24 de agosto, de la Dirección General de la Guardia Civil, por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso en los centros docentes de formación para la incorporación a la Escala de Cabos y Guardias del Cuerpo de la Guardia Civil (igualmente, Grupo C, Subgrupo C1), incluye una prueba de lengua inglesa (obligatoria desde 2016) que consiste en la

contestación a un cuestionario de veinte preguntas sobre el idioma inglés con un nivel compatible con los contenidos contemplados para la ESO. Para superarla será necesario alcanzar una puntuación mínima de ocho puntos sobre los veinte, siendo excluidos del proceso quienes no alcancen dicha puntuación mínima. Antes de 2018 la puntuación mínima era de seis. Desde la convocatoria de 2018 la prueba de idioma únicamente es de inglés, del mismo modo que hemos visto en el caso del ingreso a la Policía Canaria. Anteriormente se podía optar también por francés. En la convocatoria para la policía municipal del Ayuntamiento de Madrid se les permite la elección de inglés o francés, aunque en caso de no expresar preferencia se entiende que el aspirante se decanta por el inglés, en la misma línea que ocurre en la convocatoria de la Policía Nacional, lo que ya muestra una inclinación del Consistorio madrileño hacia la lengua inglesa como idioma extranjero prevalente.

En los tres ejemplos de convocatorias de ingreso a cuerpos policiales de categorías equivalentes que se han señalado, el nivel de lengua extranjera que se exige a los aspirantes es B1 (indicado expresamente o bien indirectamente al señalar que será un nivel de bachiller o ESO), lo que casa mal con la exigencia de nivel A2 que se valora actualmente implementar en el caso de ingreso en la Escala Básica de la Policía Nacional. Incluso si finalmente el idioma extranjero se convierte en un requisito obligatorio y eliminatorio para seleccionar a los policías alumnos, aventuramos que el A2 pronto se mostrará insuficiente y se verá abocado a ser sustituido por el nivel B1 en próximas convocatorias, en sintonía con la tendencia que siguen numerosos cuerpos policiales del país. Por otra parte, tampoco parece defendible que para ingresar en la Escala Básica de la Policía Nacional se exija el requisito de estar en posesión del título de bachiller, pero sin embargo no se pida poseer un nivel de lengua extranjera equivalente al del currículo de bachiller (B1).

Igual que la tónica señalada más arriba para el caso de la Escala Ejecutiva y con análoga finalidad de propiciar la internacionalización de la Policía Nacional, la convocatoria de 2020 de ingreso a la Escala Básica ha duplicado el valor de la prueba voluntaria de idiomas, pues de un punto como máximo que se sumaba a la nota final en la convocatoria de 2019 se ha pasado a dos.

Con el paso de los años, la brecha de nivel de idioma entre turno libre y promoción interna ha ido desapareciendo, gracias al esfuerzo de la División de Formación y Perfeccionamiento de la Policía Nacional por proporcionar formación continua a los agentes, así como por el propio elemento demográfico de renovación de las plantillas. Eso ha permitido aplicar el nivel avanzado como único en la Escuela Nacional de Policía desde el curso académico 2020-2021, sin desequilibrios reseñables.

En el material didáctico de estos dos niveles encontrábamos finalidades y objetivos similares. Si bien, el contenido se ampliaba en el nivel avanzado, en cuanto a vocabulario y dificultad de los ejercicios. Es lo que llamamos *spiral syllabus* (programación en espiral).

Entre los objetivos y finalidades es posible destacar los siguientes (material didáctico Inglés Escala Ejecutiva 2020-21):

- Mejorar la competencia lingüística
- Controlar el vocabulario relacionado con los arrestos.
- Ampliar el vocabulario judicial.
- Conocer el vocabulario de registros domiciliarios.
- Conocer el vocabulario relacionado con las drogas.
- Dominar el vocabulario relacionado con el control de carreteras.
- Dominar las interacciones orales con otros policías.
- Entender los sistemas legales de Reino Unido y Estados Unidos.

- Presentar diferentes situaciones policiales.

La metodología aplicada en la materia es principalmente el enfoque comunicativo (*Communicative Approach*), con su método pedagógico asociado (*Communicative Language Teaching, CLT*). De hecho, la asignatura de lengua extranjera se llama “Comunicación en Lengua Inglesa / Francesa” en el plan de estudios actual tanto en la Escala Ejecutiva como en la Básica. En esto coincide con numerosos programas de inglés policial de academias del mundo, como es el caso por ejemplo de la Unidad de Equitación y Remonta de la Policía Nacional de Ecuador, donde Taco Villalta (2008) ha diseñado un curriculum de inglés para fines específicos policiales basado en CLT.

Como se ha reseñado más arriba, gran parte del material didáctico se diseña adaptando el contenido de materiales auténticos, como portales de organismos supranacionales o páginas web de fuentes policiales: www.fbi.gov, www.met.police.uk, etc., un recurso didáctico que permite a los policías estar en contacto directo con la realidad lingüística de los países anglófonos. Los policías alumnos e inspectores alumnos reconocen el lenguaje de situaciones reales, favoreciendo así el aprendizaje, la motivación y la aplicabilidad inmediata a su realidad profesional.

El inglés policial forma parte de la enseñanza del Inglés para Fines Específicos, por tanto, los ejercicios prácticos de aula se elaboran en base a los materiales, auténticos o adaptados a partir de estos. Esto permite asimilar estructuras gramaticales y funcionales del idioma en uso, toda vez que se aprende y amplía vocabulario específico de este ámbito profesional.

Siguiendo a Pielmus (2018, p. 575), las tareas y actividades extraídas de internet incluyen materiales policiales auténticos que son adaptados con fines pedagógicos, para facilitar su utilización en el aula, como por ejemplo para ejercicios de *filling in the gaps*,

matching words with their definitions, pairing words into collocations, answering comprehension questions/multiple choice questions/true-false questions/short answer questions, expressing opinions, contrasting and comparing things/situations, translating words/sentences/short texts, brainstorming, word formation tasks, solving crossword-puzzles, finding synonyms/antonyms. Las tareas y actividades para las que se mantienen los mismos materiales auténticos que se obtienen de la red, donde se dirigen a los profesionales policiales con el inglés como lengua vehicular, son por ejemplo: *interpreting role plays (police officer recruitment interview, enforcing police powers and procedures, executing an arrest warrant, carrying out an intimate/vehicle search or a crime scene examination etc.), writing a police job application form/ a police report (incident/crime scene report)/ an action plan/ a media release, designing a police recruitment campaign poster, problem-solving, filling in a suspect's description form etc.*

En cada una de las unidades del material didáctico de la Escala Ejecutiva se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas o destrezas del idioma: lectura, escritura, escucha y habla (*reading, writing, listening y speaking*). El enfoque es de integración de las destrezas (*integrated skills*) y equilibrio entre ellas (*balanced skills*), ya que los inspectores necesitarán más o menos determinadas destrezas en función del departamento o brigada policial en el que tengan su destino en un momento dado de su carrera profesional (Sezer, 2004), una precisión que obviamente no es posible conocer en el momento de impartir la docencia en la Escuela. Con esto en mente, en un cuestionario aplicado en la Escuela de Policía de Ankara (Turquía), Payam y Sariçoban (2006) recibieron como respuesta mayoritaria de los policías alumnos que “all language skills were important for them in learning English” (p. 172).

Esta misma parece ser la tendencia mayoritaria en todo el mundo: Alhuqbani (2008), en el caso de los oficiales de policía saudíes, enfatiza que es necesario trabajar con materiales didácticos especialmente diseñados para los policías alumnos, propios de su ámbito profesional, para desarrollar su dominio en cada una de las cuatro destrezas. Trajkovska (2011) defiende el enfoque de destrezas integradas en vista de los resultados docentes obtenidos en la Facultad de Seguridad de Skopje (Macedonia) al crear materiales didácticos para el inglés policial integrando las cuatro destrezas de forma regular en el tratamiento de cada tema del programa relacionado con la actividad policial y basado en contenidos específicos.

Sin embargo, aunque esta sea la tónica general, cuando se trata de enseñar Inglés para Fines Específicos a una parte de la policía que tiene encomendadas unas funciones muy delimitadas, es de lógica adaptar el enfoque docente a aquellas destrezas que mejor se acomoden a sus necesidades. Así, Llumigusín (2007) para el caso de la sala del 091 (allí 101) de la Policía Metropolitana de Quito (Ecuador), por razones de sentido común restringe el programa del curso de inglés policial a la comunicación oral adaptada a las situaciones más habituales, en especial telefónicamente, y Stepanoviené (2018) incide en la preferente enseñanza de destrezas orales para los agentes de patrulla de Lituania por su constante interacción con extranjeros, sugiriendo incluir entre los contenidos “conversation, commonly used phrases, vocabulary related to cultural aspects, current events, politics and history” (p. 183), así como terminología legal y expresiones sobre actos delictivos, mediante metodologías interactivas con multimedia, *role plays*, simulaciones y dramatizaciones de incidentes tipo que los policías probablemente encontrarán en su desempeño profesional.

Si alguna destreza destaca entre las cuatro dentro del currículo policial, serían las orales frente a las escritas. En la Escuela Nacional de Policía se dedican muchas

horas de clase a preparar a los inspectores alumnos a interactuar oralmente en situaciones policiales tipo que tratan de reproducirse de la forma más fiel posible, dando prioridad también a un enfoque funcional complementario del situacional. Vemos asimismo que esta tendencia se mantiene también en otros países:

Dobrzinskiene y Rimkute (2020) comparan la necesidad de los policías de Lituania y de Eslovaquia de comunicarse en la lengua extranjera en su actividad profesional diaria, llegando a determinar que los eslovacos la utilizan más que sus homólogos lituanos, y que en ambos casos el inglés es la que más usan. Del mismo modo, Campos Castillo, Cortez Paucara y Quispe Huanca (2019), por la especial importancia de las destrezas orales en lengua inglesa como competencia que deben dominar en su desempeño diario, propugnan como metodologías para la enseñanza del inglés policial a la policía turística de La Paz (Bolivia) el *Direct Method*, el *Audiolingual Method* y el *Communicative Approach*, siendo este método comunicativo también el señalado como más adecuado por K-Romya (2006, p. 271) para la policía turística de Tailandia; sin embargo, Ayu Koentari (2006) se decanta por un enfoque funcional para la policía turística indonesia, argumentando la elección en sus necesidades de lengua inglesa para las situaciones meta policiales que van a encontrar diariamente en el desempeño de su labor, ya sea respondiendo a consultas en la vía pública o en oficinas de denuncias y atención ciudadana. Flores Bautista y Quispe Aruquipa (2012) proponen utilizar el método comunicativo para la enseñanza de la lengua inglesa a todos los efectivos policiales en general, sin reparar en su área de ejercicio profesional.

En el caso de la policía de tráfico tailandesa, las mayores necesidades son de comunicación oral en lengua inglesa según un estudio realizado por Promwatcharanon y Chatreepinyo (2016), siendo los tres temas que los policías consideran de mayor

relevancia profesional dominar en inglés en su contacto diario con población extranjera indicar direcciones, explicar normas y comunicar infracciones de tráfico. Y respecto a la policía en misiones de paz de Naciones Unidas, Yigzaw (2020) ha analizado el caso de los oficiales etíopes, señalando que las destrezas y subdestrezas más necesarias son las productivas, más que las receptivas, y dentro de esta clasificación, el orden sería *speaking-writing-listening-reading*: hablar (teléfono, informes orales, mensajes, *briefings*); escribir (informes); escuchar (instrucciones de mandos, así como a contingentes extranjeros y población local, comunicaciones por radio); y leer (correos electrónicos, horarios, avisos, informes, regulaciones). Es decir, de nuevo, la oralidad por delante de la escritura. En idéntico ámbito, Tadesse (2020, p. 53) coincide con los hallazgos de Yigzaw, añadiendo por su relevancia la destreza comunicativa de tomar declaración a sospechosos, víctimas y testigos. Del mismo modo, el estudio de Kaukonen (2010) para el ámbito de la policía finlandesa encuentra que las destrezas que más usan y necesitan en lengua inglesa son las orales, *speaking* y *listening*. Y en ellas, Tipmontree (2007) incide en formar a la policía turística de Tailandia para las tres situaciones de uso de lengua inglesa que se encuentran con más frecuencia: pérdida de pertenencias, hurtos y peleas.

En el programa de inglés para 2º de la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía de Ávila, las pruebas escrita y de *listening* tienen lugar habitualmente al final del curso. Los inspectores-alumnos realizan una serie de ejercicios con vocabulario y expresiones policiales, traducen algunas frases al/del español o inglés, redactan algún texto breve policial siguiendo las indicaciones o responden algunas preguntas (abiertas, cerradas, de elección múltiple o *cloze test*) para acreditar su comprensión lectora o auditiva. En cuanto a las pruebas orales, a las que como hemos visto se les confiere una especial relevancia, se distribuyen a lo largo del curso académico con un objetivo

profesionalizante del idioma y consisten en presentar un tema, realizar una entrevista laboral en el ámbito policial y dialogar en una situación meta típicamente policial o situación objetivo dada (*target situation*¹).

La evaluación de las materias de lengua extranjera en la Escala Ejecutiva es continua. Hay tres momentos de evaluación a lo largo del año, al ser éstas asignaturas anuales y no cuatrimestrales. La primera prueba tiene lugar inmediatamente antes de las vacaciones de Navidad, con un valor del 20% en la nota acumulada. La segunda, con idéntico valor, antes de las vacaciones de Semana Santa. En 2º curso estas dos pruebas han venido teniendo habitualmente orientación predominantemente oral. Y la tercera, en el mes de mayo, el examen ordinario, que supone el 60% restante de la nota, en 2º ha venido siendo dividida por partes iguales entre la prueba escrita y el *listening*. Para poder superar la asignatura la guía docente requiere obtener al menos un 4 en el examen ordinario, si con la suma de la puntuación de las notas acumuladas se llega al 5. Un elemento específico que puede afectar a las calificaciones en la Escuela Nacional de Policía son las sanciones: “Los puntos detraídos con motivo de la aplicación de sanciones establecidas en el Reglamento vigente, se deducirán de las notas de las asignaturas” (Guía Docente de la Escala Ejecutiva 2020-21, p. 74). Cualquier análisis que se haga de los resultados docentes basado en las calificaciones debe tener en cuenta este aspecto, en el que un docente no perteneciente al CNP puede no estar familiarizado, para no ver distorsionadas sus conclusiones.

Existe un examen final extraordinario de recuperación para aquellos inspectores-alumnos que no hubieran podido alcanzar una calificación final de aprobado al finalizar estas tres notas acumuladas. En los exámenes extraordinarios la calificación para el primer curso tendrá un valor máximo de 5 puntos. Respecto a 2º, la Guía Docente de la

¹ La metodología de enseñanza de las situaciones meta queda descrita en el siguiente apartado.

Escala Ejecutiva (2020-21, p. 67) dispone que “Los alumnos que hubieren superado Segundo Curso sin necesidad de hacer uso de los exámenes extraordinarios, serán escalafonados por delante de los que hubiesen necesitado de estos para aprobar alguna asignatura, cualquiera que fuese la calificación que obtuvieren”. Sin embargo, al menos en la asignatura de lengua extranjera ese no es un caso muy habitual y los índices de éxito se aproximan al 100%, pues se trata de un colectivo de estudiantes *sui generis*, muy acostumbrados al esfuerzo, que han llegado hasta donde están tras superar duras pruebas de ingreso y/o ascenso, que reciben remuneración durante el tiempo que dura el curso y que aumentarán ésta si consolidan su promoción profesional en el escalafón, por lo que su motivación extrínseca (creada fuera del aula, que los inspectores alumnos traen a ésta) es ya de por sí muy alta y las circunstancias en las que se imparte la docencia son más propicias que en el caso de estudiantes universitarios al uso. Conocer los componentes de dicha motivación extrínseca en el caso de los inspectores alumnos ayuda al docente a utilizarla y a crear a partir de ella la motivación intrínseca (dentro del aula).

Para los inspectores-alumnos son importantes por igual la motivación instrumental que la integradora, algo en consonancia con estudios que han evaluado este aspecto en el caso de Cuerpos y Fuerzas de Seguridad de otros lugares del mundo (Alqurashi, 2011; Alhuqbani, 2014a; Qaddomi, 2014), pues por un lado, necesitan el inglés como instrumento para avanzar en su profesión, y por otro, les resulta esencial para integrarse y promocionarse dentro de la realidad social de su propio ejercicio profesional, en sus vertientes de colaboración con organismos internacionales; embajadas y legaciones consulares, con sus agregados, oficiales de enlace y personal operativo; acceso a publicaciones, páginas web y cuerpos legislativos extranjeros o supranacionales, así como para ser máximamente efectivos en la represión del crimen

organizado y patrones delictivos relacionados con la ciberdelincuencia, la inmigración y la trata de seres humanos, entre otros en los que las lenguas extranjeras y señaladamente el inglés como *lingua franca* mundial son de necesario dominio.

Dando un paso más allá, y conscientes de la importancia clave de la actitud para facilitar la adquisición de la lengua, algunos estudios (Sae-Jeng y Sribayak, 2019) proponen como medio para incrementar la motivación y la inclinación hacia el aprendizaje del inglés policial, implementar incentivos económicos como complementos al sueldo del oficial a modo de recompensa para aquellos que demuestren haber conseguido y mantener un determinado nivel. Güleç (2013) no es tan explícito, pero afirma que “the students should be encouraged to study English by various rewards from the administration” (p. 75). En el mismo sentido abierto, Sanz Moreno (2009, p. 134) propone para el caso de la Policía Nacional española: “Grant economic or other kind of advantages to those officers who demonstrate special knowledge of a foreign language and use it to serve the organization”. Y Prado Da Cruz, además de las propuestas de incentivos económicos y de valorarse a la hora de solicitar un puesto de trabajo en todos los Concursos de Méritos, sugiere otra posible doble vía (2013, pp. 86 y 88): “Una solución a la falta de tiempo es que aquellos funcionarios de policía que se encuentren realizando un curso de idiomas y puedan acreditarlo, puedan utilizar una pequeña parte de la jornada laboral para el estudio de idiomas”, o bien “Si el objetivo es que todos los policías hablen alguna lengua extranjera, preferentemente inglés, un paso para conseguirlo sería compensar por esas horas que el funcionario no está disfrutando de su familia o de sus aficiones”.

En el caso de los funcionarios de nuestro Cuerpo Nacional de Policía, el estudio de Fernández Otero (2020) revela que el 92,6% de los encuestados considera insuficientes los estímulos que ofrece actualmente la Dirección General de la Policía

para que los agentes aprendan idiomas. De esos alicientes, la mayoría de los funcionarios (un 73,6%) estiman que el más atractivo sería la prioridad para ocupar ciertos puestos de trabajo o conseguir un baremo extra (un 56,9%). Sin embargo, los incentivos económicos y las felicitaciones públicas no se mencionan como opciones más atrayentes (solo un 22,2% y un 8,3%, respectivamente). La Orden del Ministerio del Interior de 5 de octubre de 1989 (BOE de 19 de octubre) dispone en el apartado 3.6 de su anexo para el concurso general de méritos de la Policía Nacional 0,25 puntos “por cada año de servicio en unidades en las que se utilice alguno de los idiomas oficiales de los estados miembros de la comunidad económica europea salvo el castellano”, acreditable con un título oficial o superando las pruebas que se establezcan al efecto.

Guerra Morales (2019) considera que los conocimientos de idiomas están reconocidos en la Policía Nacional cuando se lleva a cabo un proceso de ascenso, pero no tanto cuando un funcionario policial permanece en una misma categoría, lo que no motiva a adquirir o mejorar el dominio de lenguas extranjeras. Además, afirma que en algunas ocasiones se produce el efecto inverso: la decisión de omitir estar en posesión de esos conocimientos porque “o bien no les van a servir para sus propósitos o bien, porque consideran que incluso les puede llegar a perjudicar, ya que podrían ser cambiados de puesto de trabajo por este motivo” (p. 1). La propuesta de Guerra Morales es la articulación de medidas para propiciar que quienes dominan una lengua se vean motivadas a mejorar ese dominio en beneficio tanto de la organización policial como de su propia carrera profesional dentro de ella.

Por otra parte, el desarrollo masivo del turismo en el mundo, y nuestro país se sitúa a la cabeza mundial de los receptores de flujos de visitantes, ha llevado también al incremento de la necesidad de dominar el inglés como lengua vehicular de comunicación internacional, con la consiguiente motivación instrumental de los policías

e inspectores alumnos. Aeropuertos y estaciones, así como recorridos de patrulla y comisarías de lugares eminentemente turísticos requieren contar con agentes que dominen la lengua inglesa como para poder usarla con fluidez en contextos diarios de su actividad policial (Aldohon, 2014) y evitar así que los extranjeros sufran la llamada “victimización secundaria”: que al problema que les aqueja se suma el problema de encontrar una barrera lingüística en la comisaría o en la intervención del funcionario policial. Tipmontree (2007) para la policía turística tailandesa reconoce que muchos agentes tratan de superar esa barrera requiriendo la ayuda de voluntarios extranjeros y usando comunicación no verbal, que no son soluciones óptimas.

Otro objetivo importante de la enseñanza del inglés policial en la Escuela de Ávila es dotar a los inspectores-alumnos de estrategias de aprendizaje autónomo y a lo largo de todo el ciclo vital, ya que su ejercicio profesional requerirá de una constante actualización para ser realmente efectivo. En palabras de Prado Da Cruz (2013):

las clases de idiomas dentro de la Escuela Nacional de Policía tendrían que servir para que los alumnos pudieran salir de la misma habiendo mejorado su competencia en lenguas extranjeras y con la motivación suficiente para seguir formándose en esta materia (p. 45).

Como apuntan Sukprasert et al. (2019), es preciso formar a los policías en el uso de los recursos de aprendizaje fuera de la clase, con especial atención a aquellos disponibles online y de manera audiovisual, permitiéndoles a través de ellos ganar familiaridad con muestras reales de uso del inglés en contextos policiales y con el léxico policial utilizado en situaciones tipo. Además, el uso de internet como herramienta didáctica durante el curso de inglés policial proporciona la posibilidad de que los inspectores-alumnos practiquen destrezas orales con colegas de otros lugares del mundo en tiempo real. Para el caso frecuente de diferencias significativas de nivel entre

policías alumnos de una misma clase, los recursos online posibilitan implantar técnicas de estudio independiente y personalizado supervisado por el profesor, útiles para aspectos tan relevantes como el aprendizaje de vocabulario policial, exponentes de expresiones usuales en situaciones policiales o el uso del inglés policial en contextos reales de comunicación.

La motivación integradora se viene reforzando por el hecho de que, desde hace ya unos años, la Escuela Nacional de Policía ha desarrollado líneas estratégicas de internacionalización con el objetivo prioritario de fortalecer la cooperación policial europea, lo que repercute en más seguridad para los ciudadanos de la Unión. Así, existen intercambios con distintas escuelas policiales europeas, como la Academia de Policía de Baja Sajonia (Polizeiakademie Niedersachsen), con sede en Nienburg / Weser y ubicaciones adicionales en Hannoversch Münden, Oldenburg, Hannover y Lüchow (Alemania), la Escuela Superior de Policía de Roma (Italia), o la Escuela Nacional Superior de Policía de Cannes Ecluse (Francia), siendo seleccionados los inspectores alumnos participantes en los intercambios de acuerdo a criterios objetivos entre los que figuran el dominio de lenguas extranjeras y proporcionándoles así valiosas experiencias de inmersión lingüística en un contexto profesional que además crea una cultura policial europea.

Con este propósito de internacionalización docente se vienen celebrando cursos, congresos y encuentros en la Escuela Nacional de Policía, teniendo al inglés como lengua de trabajo, como, por mencionar tan solo algunos ejemplos representativos, el I Congreso Internacional de Escuelas Policiales de Inteligencia que tuvo lugar entre el 24 y el 27 de septiembre de 2013 y al que asistieron representantes de 47 países y de 12 organismos internacionales (EUROPOL, INTERPOL, FBI, FRONTEX, SIRENE, AMERIPOL...); el I Curso Internacional para Estudiantes de Academias de Policías

Europeas celebrado del 9 al 16 de mayo de 2014, con 25 alumnos seleccionados procedentes de las academias policiales de Alemania, Francia e Italia e inspectores alumnos de 1º de la Escala Ejecutiva; el II Encuentro Internacional de Alumnos de Academias de Policía Europeas que tuvo lugar en abril de 2015 con presencia de 25 estudiantes de Alemania, Italia, Francia y Croacia; o el IX Encuentro Internacional de Academias de Policía, que se desarrolló en octubre de 2018 y al que asistieron una treintena de policías y estudiantes de academias de policía de nueve países europeos y China.

La Escuela Nacional de Policía de Ávila también es la sede de la Secretaría Permanente de la Escuela Iberoamericana de Policía, que desarrolla una Red de Capacitación Informática entre las Escuelas policiales de la América hispana para compartir experiencias formativas.

El pasado mes de enero de 2021, Frontex y la Policía Nacional firmaron un acuerdo de colaboración por el que la Escuela Nacional de Policía fue seleccionada como centro docente para la implementación del Programa Básico de Formación del Cuerpo Permanente de Categoría 1. En virtud de este acuerdo, 90 agentes del cuerpo permanente de Frontex, procedentes de 16 países de Europa, se formarán en la Escuela Nacional de Policía de Ávila un semestre entre febrero y agosto de 2021, con profesorado especializado de Croacia, Finlandia, Italia, Lituania, Rumanía y España y con inglés como lengua vehicular para las enseñanzas.

En suma, la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los inspectores alumnos en la Escuela Nacional de Policía participa de tendencias comunes de otros cuerpos policiales internacionales.

4 ANÁLISIS DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS PARA FINES ESPECÍFICOS POLICIALES

En este apartado vamos a desarrollar, por una parte, una breve definición del término Inglés para Fines Específicos (IFE)², sus características y evolución, sus diferencias con otros campos conexos como el CLIL, así como una descripción del IFE en el ámbito policial y sus áreas de relevancia.

Por otra parte, realizaremos un recorrido por las estrategias de aprendizaje del IFE policial atendiendo a las necesidades de los policías alumnos e inspectores alumnos. Para ello se irán desglosando las metodologías de enseñanza del IFE más recientes en el ámbito policial a través de los recursos didácticos, actividades, tipos de agrupamientos en el aula o materiales que consideramos más efectivos atendiendo a las investigaciones llevadas a cabo en la enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (LFE) en los últimos años.

4.1 Inglés para Fines Específicos (IFE)

4.1.1 Concepto, orígenes y líneas generales

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, en su capítulo 4, Sección 4.1.1. (Ámbitos), define el ámbito profesional como “aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión”, y añade: “Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar: En qué ámbitos tendrá que intervenir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto”. Eso condicionará el enfoque de la enseñanza de la lengua extranjera.

Según Sánchez-Reyes (2011), durante los últimos 50 años la enseñanza del inglés (ELT)³ ha quedado dividida en dos ramas: la enseñanza del Inglés para Fines

² IFE es la adaptación al español del término ESP: *English for Specific Purposes*, en inglés.

³ ELT: *English Language Teaching*.

Específicos (IFE) y la enseñanza del Inglés para Fines Generales (EGP)⁴. Ambas presentan diferencias notables según el lugar de impartición, condicionadas por aspectos socioculturales asociados a éste. Dado que la cultura desempeña un papel fundamental en la pragmática de cualquier idioma, “la participación en un contexto profesional internacional no transforma a los individuos en seres *a-culturales*” (Meier, 2003).

Como en cualquier campo de conocimiento de un ámbito específico, el proceso actual de globalización y su complejo panorama sociocultural y sociolingüístico ha propiciado una interdisciplinariedad tanto en las concepciones teóricas como en las aplicaciones prácticas de la enseñanza de idiomas. Este panorama, cada vez más multicultural, está dominado hoy en día por el inglés, actual *lingua franca* tanto en lo que se refiere a comunicación general como específica en todo el mundo (Sánchez-Reyes, 2011, p. 217).

El IFE puede definirse como:

un enfoque de la enseñanza de lenguas que identifica las necesidades académicas u ocupacionales, actuales o futuras, de quienes aprenden, se centra en el lenguaje, géneros y destrezas necesarios para acometer estas necesidades y ayuda a los aprendices a cubrir estas necesidades mediante el uso de materiales y métodos generales y/o específicos de la disciplina (Anthony, 2018, p. 1).

No es fácil realizar una síntesis en pocas páginas de un fenómeno que acumula más de medio siglo de existencia y ha atraído la atención de estudiosos de todo el mundo. La aspiración de esta recopilación no es la exhaustividad, sino que busca resaltar en especial aquellas características esenciales del IFE que serán más tarde

⁴ EGP: *English for General Purposes*.

recogidas en la propuesta didáctica aportada por el presente trabajo de investigación para la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía.

La primera denominación de ESP fue *English for Especial Purposes* (Inglés para Fines Especiales), pero entró en desuso hacia finales de la década de los setenta. La principal razón fue porque “especial” implica a un número concreto de idiomas, mientras que el inglés para fines “específicos” centra su atención en los fines que tienen que ver con “realizar una tarea en inglés” (Gramley and Pätzold, 2004, p.158). Si bien Widdowson (2003) señala que

todos los usos de un idioma son específicos, en tanto en cuanto atienden a fines específicos; por tanto, el IFE es “de lo que trata la comunicación en inglés en general”, y es una simplificación excesiva que la ‘s’ de ESP exprese una correlación directa entre dos tipos de especificidad: un fin específico está directamente relacionado con una variedad del inglés específica (p. 61).

Halliday (2007, p. 11) habla de la “importancia del cambio a través del cual el LSP (Lenguas para Fines Específicos) evolucionó desde fines especializados, a través de fines especiales, hasta fines específicos” y lo ve como el resultado de mantener que la variación funcional (variación en el registro) no es un uso especializado del idioma, “sino una concomitancia normal de la división lingüística del trabajo”. Como Bruce (2008) indicó más tarde, el ESP (IFE) se centra en las necesidades y prácticas comunicativas específicas de un grupo concreto de estudiantes e implica una necesidad pragmática de comunicar en un ámbito profesional determinado. Por tanto, los “ingleses” especiales son ejemplos de registros (Gramley and Pätzold, 2004).

Dudley-Evans (2001, p. 132) hace referencia a características tanto absolutas como variables del IFE. Las características absolutas son las siguientes: i) el curso de IFE se diseña para satisfacer las necesidades de los estudiantes; ii) los procedimientos

comunitarios y las prácticas del discurso del campo disciplinario reflejan el fin específico del idioma; iii) el curso se centra en el lenguaje apropiado para estas prácticas. Las características variables son las siguientes: i) el IFE tiene que estar relacionado con otras disciplinas, ii) la metodología didáctica debe ser diferente de la metodología general para la enseñanza del inglés; iii) normalmente, los estudiantes son adultos en un nivel superior o en su práctica profesional, aunque puede que estén también en Educación Secundaria; iv) los cursos de IFE requieren un conocimiento básico de inglés porque se ofertan para niveles intermedios o avanzados.

Teniendo en cuenta la forma en que el IFE responde a la compleja naturaleza del contexto globalizado (con una interdisciplinariedad creciente del conocimiento, que necesita habilidades profesionales altamente especializadas y conectadas en un nivel a gran escala gracias a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)), Baumann (2001, p. 105) distingue diez tipos jerárquicos de conocimiento que determinan la comunicación del IFE: “intercultural, social y circunstancial, metacognitivo, especializado, funcional, textual, sintáctico, estilístico y semántico”. En líneas similares, Wolff (2010) concluye que las funciones más frecuentes del lenguaje en la didáctica del contenido son la referencial, la heurística y la directiva dentro de ciertos límites.

Si debemos adaptarnos a los nuevos tiempos y las nuevas necesidades de los estudiantes, Huckin (2003) explica que el estudiante de Lenguas para Fines Específicos (LFE) está en mejor posición que el profesor para determinar sus necesidades específicas, y esto conduce a una pedagogía centrada en el estudiante. Sin embargo, esta metodología debe ser complementada con la investigación por parte del profesor para determinar las necesidades comunicativas de los estudiantes.

En cuanto a las teorías iniciales de la didáctica del IFE, Huckin (2003) habla de dos tendencias o visiones que definen la cuestión de la especificidad de los cursos de IFE: el ‘ángulo estrecho’ (*narrow-angle*) el ‘gran ángulo’ (*wide-angle*). Mientras el ángulo estrecho implica personalizar la enseñanza hacia las necesidades de los estudiantes, ya sea de forma individual o en grupos homogéneos; el gran ángulo tiene como objetivo encontrar un interés común entre todos los estudiantes de la clase.

Dentro del marco interdisciplinario que sustenta la enseñanza del IFE, el enfoque de género (*genre*, tipos textuales) ha nutrido y apoyado ampliamente las perspectivas tanto aplicadas como teóricas del mismo. Recordemos los diferentes enfoques de género: la escuela australiana de Lingüística Sistémica Funcional, Inglés para Fines Específicos, la escuela norteamericana de la Nueva Retórica, y el Discurso Crítico (Trappes-Lomax, 2006).

Según afirma Bruce (2008, p. 6) esta pedagogía de un enfoque de la enseñanza-aprendizaje del idioma basado en el género en Lenguas para Fines Específicos implica, en sentido amplio, “examinar y deconstruir los géneros (en el sentido de categorías de textos)”. Además, una enseñanza-aprendizaje del IFE basada en los géneros identifica los que se emplean en un ámbito profesional y aumenta la meta-conciencia de los estudiantes mostrando cómo se estructuran, su contenido, los objetivos comunicativos del grupo de destino y las estrategias lingüísticas que utilizan (Basturkmen, 2006).

Debemos tener presente que los géneros son dinámicos y evolucionan junto con las comunidades a cuyas necesidades comunicativas dan respuesta. Los tipos principales de textos científicos y técnicos como artículos de investigación, informes, resúmenes, han sido completados recientemente en la enseñanza del IFE con otros géneros menores como índices de citas, las políticas editoriales y manuales de estilo de diversos periódicos o instituciones, y libros de referencias; así como con textos ‘burocráticos’ de

discurso científico (propuestas de donaciones o subvenciones, formularios, etc.) u otros géneros contextuales tan variados como correos electrónicos, convocatorias para ponencias o listas de debate en Internet (Pérez-Llantada y Plo, 1998).

Como Corbett (2003, p. 72) apunta, “una serie de tipos de textos genéricos puede analizarse y presentarse a los estudiantes de L2 como ‘fórmulas’ con algunos componentes señalados como obligatorios y otros como opcionales”. Esta es la prototipicalidad de un texto, que lo convierte en un ejemplo de un género particular, en función de características como el fin comunicativo, el formato, la estructura y las expectativas de los destinatarios (Sánchez-Reyes, 2011, p.221). Uno de los puntos fuertes del análisis del género y del enfoque de la nueva retórica es, sin duda, su énfasis en las estrategias comunicativas más allá de la mera estructura del texto (Huckin, 2003), centrándose en la acción que el discurso suele conllevar. Puesto que los investigadores de la Escuela de la Nueva Retórica critican los enfoques didácticos IFE y SLE (Segunda Lengua Extranjera) por abstraer los géneros de sus contextos de uso, parece pues sustancial tener en cuenta el contexto sociocultural y que los estudiantes estudien los géneros en situaciones reales de uso comunitario.

Junto a los estudios de género, el análisis del discurso en IFE “tradicionalmente ha implicado prestar atención a características de los textos y a sus fines retóricos como la base para los materiales didácticos” (Hyland, 2007, p.396). Este enfoque, según afirma este autor, ha recibido la influencia de la Lingüística Sistémico-Funcional, “preocupada por la relación entre el lenguaje y las funciones que se suelen realizar en contextos sociales”.

Dentro de la tradición del análisis del discurso, dos criterios empleados con frecuencia para clasificar el IFE son “ámbito del discurso y finalidad (o significado funcional)” (Gramley and Pätzold, 2004, p. 157). Se espera que los estudiantes sean

capaces de dominar la competencia discursiva en la rama del IFE que están aprendiendo.

Otro enfoque teórico relevante que incluye los enfoques de género y de análisis del discurso ha sido la lingüística de corpus asistida por ordenador. La lingüística de corpus ha proporcionado un valioso acceso a bases de datos auténticas del discurso de IFE (Sánchez-Reyes, 2011, p. 221).

Los profesores y estudiantes de IFE pueden pues obtener datos de frecuencia utilizando el software para recopilar y analizar su pequeño corpus de textos especializado, creando un recurso para el aprendizaje autónomo y así descubrir tanto léxico/vocabulario específico como características gramaticales. Aparentemente, hay muchos usos potenciales del trabajo con corpus en el aula de IFE: estudios de variación a través de géneros diferentes, enseñanza de convenciones de género, análisis de las necesidades de los estudiantes, uso de corpus específicos para complementar estudios de género y selección y enseñanza de vocabulario especializado (Gavioli, 2005, p.56). La concordancia es una de las herramientas más utilizadas en el uso de corpus para el aprendizaje de idiomas.

El construccionismo social ha sido una perspectiva teórica fundamental para la investigación del IFE, en lo que se refiere a como se construyen los textos, por ejemplo, producidos y recibidos, por una comunidad de práctica profesional determinada. Según Hyland (2007, p. 395), cada profesión constituye una “cultura con sus normas particulares, nomenclatura, corpus de conocimiento, conjunto de convenciones y formas de investigar”, que se diferencia de otra en “objetivos, comportamientos sociales, relaciones de poder, intereses políticos, formas de hablar y estructuras argumentales”.

Una comunidad discursiva es un grupo de personas con unos objetivos públicos comunes, para la consecución de los cuales utilizan géneros como medios de

comunicación. De acuerdo con Tarone, “los miembros expertos de la comunidad discursiva comparten asunciones comunes sobre los fines y estructura de los géneros utilizados en esa comunidad”; así pues, “conocen las normas de la comunidad y pueden transmitirlos a los principiantes” (Bardovi-Harlig y Hartford 2005, p. 161). Las comunidades no deben ser vistas como algo monolítico sino más bien como realidades en evolución.

Flowerdew (2005, p.136) hace referencia a varios tipos de currículo en la enseñanza de IFE/LFE: estructural, situacional, funcional-nocional, basado en tareas, basado en textos y basado en contenido. Hay que destacar, sin embargo, que muchos planes de estudio no pertenecen categóricamente a un único tipo y sacan provecho de aspectos de diferentes categorías al mismo tiempo (Sánchez-Reyes, 2011, pp.224-5). Generalmente, el modelo de aprendizaje que propone Flowerdew (2005, p.139) supone un “programa basado en la enseñanza de habilidades de comunicación a través de la integración de un plan de estudios basado en tareas, basado en textos y basado en contenidos”, que también refleja la flexibilidad de cada programa de IFE (Luttikhuizen, 2001).

Todd (2003) define seis enfoques para la enseñanza-aprendizaje del Inglés para Fines Académicos (EAP) que pueden dar forma a la enseñanza del IFE: aprendizaje inductivo, programas docentes basados en procesos, autonomía del estudiante, materiales y tareas auténticos, inclusión de tecnología y uso de enseñanza en equipo.

Como parte del aprendizaje basado en investigación en el aula de IFE, las habilidades de resolución de problemas basadas en una visión constructivista del aprendizaje desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento en los entornos de enseñanza-aprendizaje especializados. Estas actividades proporcionan a los estudiantes un contexto en el que utilizar las estructuras y las funciones del lenguaje

que son características de su discurso profesional en la lengua meta. Se asocia frecuentemente con el trabajo por proyectos. Junto con el aprendizaje del idioma, el aprendizaje basado en problemas proporciona además a los estudiantes situaciones profesionales similares a las que encontrarán en la vida real, para las que no hay una única solución, así que tendrán que negociar y colaborar en el análisis y resolución del problema, empleando recursos variados, tomando decisiones y activando los conocimientos previos. Las actividades del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) fomentan la motivación del estudiante, ya que estos tienen una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje y son más independientes del profesor, que actúa como un facilitador y proveedor de recursos (Wilkerson y Gijsselaers, 1996; Barron, 2002).

Los casos prácticos de idiomas también se han convertido en un enfoque innovador y exitoso en el aula de IFE (Fisher et al., 2008). La didáctica basada en casos es el uso de un estudio de un caso como estrategia de enseñanza para favorecer la adquisición a través del uso real del lenguaje. Esta ofrece muchas ventajas para la práctica del trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo y proporciona un entorno de aprendizaje adecuado para el aprendizaje constructivista, experimental (Killen, 2007). El caso, o historia, se presenta a los estudiantes, de los que se espera que lo analicen y preparen para un debate con toda la clase. En el aprendizaje de IFE, se debe seleccionar cuidadosamente los casos según su relevancia para el ámbito específico de conocimiento profesional.

Los juegos de rol (*role playing*) y las simulaciones son técnicas habituales también en la formación de estudiantes en comunicación para fines específicos. Atkinson et al. (2000, p. 171) definen el juego de rol como una “actividad social y humana en la que los participantes ‘asumen’ y ‘representan’ roles específicos”. El juego de rol “exige que el jugador adopte nuevos valores y actitudes muy diferentes a las

suyas”, mientras que en las simulaciones “la contribución del participante tiene un nivel más elevado de congruencia con su rol en la vida real”. Ya que el objetivo del IFE es “comprender las formas en las que el inglés cambia en función de su uso en situaciones particulares” (Gramley and Pätzold, 2004, p. 157), poner en práctica situaciones meta que los estudiantes enfrentarán en su entorno profesional proporciona un ambiente idiomático realista, orientado profesionalmente.

En las simulaciones diseñadas para el IFE, los estudiantes “utilizan una gama de vocabulario específico, en un contexto relevante y con un fin comunicativo real” (Atkinson et al., 2000, p. 171). Su éxito en IFE se atribuye al hecho de que proporciona comunicación auténtica, crea un contexto realista en el aula, ofrece a los estudiantes la oportunidad de usar las habilidades lingüísticas junto con habilidades pragmáticas, por lo tanto, favorece una transferibilidad adecuada de la comunicación de habilidades en entornos profesionales y académicos reales (García Carbonell and Watts, 2009, p. 308).

El ABP se ha convertido en un recurso muy extendido en la enseñanza de IFE, ya que relaciona el trabajo en el aula con el mundo real fuera de la misma y proporciona oportunidades para el uso genuino del lenguaje desarrollando el aprendizaje autónomo. Como afirman Beckett y Miller (2006, p. 20), este enfoque metodológico ofrece “una mejora de las habilidades lingüísticas, del aprendizaje de contenido, de las habilidades para la vida real, de la motivación sostenida, y de la autopercepción positiva” vinculado con sus características como aprendizaje experimental, consensuado, y también como investigación y estudio.

Otro enfoque metodológico en IFE es el de las actividades basadas en textos, en las que el contenido para una programación didáctica basada en este tipo de actividades está compuesto por textos completos. Este tipo de programación didáctica comparte algunas características del enfoque basado en tareas, que “ve el lenguaje como algo

funcional más que como un producto formal, para ser utilizado como recurso para construir el significado y conseguir los objetivos marcados” (Flowerdew, 2005, p. 137). Luttikhuizen (2001, p. 173) enumera una serie de actividades basadas en textos para la enseñanza del IFE: “las tradicionales actividades de unir, actividades de comparar y clasificar, actividades en las que hay que completar información”, pruebas *cloze* para que los estudiantes practiquen el uso de “pistas contextuales para deducir significados de palabras que no conocen”, así como actividades diseñadas para desarrollar habilidades de toma de notas, “destacar, etiquetar, contrastar, definir, reconocer relaciones de causa-efecto”, entre otras. La formación a través de actividades basadas en textos permite a los estudiantes aprender cómo utilizar las estructuras del lenguaje y el vocabulario con fluidez y precisión, así como adaptar el uso del lenguaje en función de lo que requiera la situación, el discurso previsto y la comunidad de la lengua meta.

Las programaciones didácticas basadas en procesos se centran en los procesos de aprendizaje más que en el producto (o producto lingüístico final). Productos de trabajo generado por el estudiante como portfolios o proyectos, también pueden utilizarse como material didáctico en el aula en el aprendizaje basado en procesos: “los textos escritos y hablados de los estudiantes analizados como progresos del curso de IFE (...) pueden orientar el diseño de materiales basados en datos, derivados de los corpus lingüísticos del estudiante/experto recopilados por el docente” (Belcher, 2009, p. 8).

En relación con estos enfoques metodológicos tan variados, los estilos de aprendizaje individuales y el aprendizaje autónomo son aspectos destacados también en el aula actual de IFE. Ya que el punto de partida del diseño curricular en la formación de IFE son las necesidades reales de los estudiantes, Hutchinson and Waters (2006, p. 2) defienden un enfoque centrado en el estudiante: “hasta ahora, el IFE ha prestado poca

atención a la cuestión de cómo aprenden las personas, centrándose en su lugar en la cuestión de qué aprenden”. El objetivo de la formación en IFE es ayudar a los estudiantes a desempeñar un trabajo en un entorno profesional con necesidades comunicativas en cambio constante, por tanto, es vital que estos estudiantes estén preparados para convertirse en estudiantes de idiomas autónomos para toda la vida. Todd (2003) recurre al aprendizaje de autoacceso (*self-access*), programaciones didácticas negociadas, evaluación por parejas y autoevaluación, así como retroalimentación, siendo una de las razones subyacentes de las necesidades de los profesores de ser respetuosos con los estilos diferentes de aprendizaje de sus estudiantes. En un enfoque didáctico de IFE centrado en el estudiante, el papel del profesor es el de instruir o monitorizar al estudiante mediante el desarrollo de estrategias metacognitivas y retóricas (Huckin, 2003). En un entorno de aprendizaje de apoyo de los procesos de formación individuales y responsables, el andamiaje (*scaffolding*) y el apoyo del profesor son esenciales para desarrollar la autonomía de los estudiantes en los entornos virtuales. Ya no es necesario invertir en equipamientos caros, el laboratorio de idiomas está allí donde el estudiante pueda conectarse con recursos web reales (Pennington y Hoekje, 2010, p. 311).

Proporcionar a los estudiantes materiales y actividades auténticas ha sido una de las principales inquietudes en IFE desde sus comienzos. Dudley-Evans y St. John (2007) definen al profesional de IFE como aquel que tiene cinco roles: profesor, diseñador de programación y proveedores de materiales, colaborador, investigador y evaluador. Comparados con los profesores de inglés general, los profesores de IFE dedican tiempo y esfuerzo a convertirse en evaluadores, diseñadores y desarrolladores de materiales para el uso en el aula. Su rol como proveedores de materiales subyace a su denominación extendida actualmente de profesores de IFE. Pueden emplear tanto

materiales didácticos publicados como materiales propios, también referidos a hechos a la medida, realizados a nivel local, de diseño propio, internos, caseros o adaptados, ya sea realizado por completo por el profesor o adaptado desde materiales ya publicados o auténticos (Bocanegra, 2010, p. 150).

Destacar los principales procesos de aprendizaje hace necesario referirse al enfoque más extendido en IFE, el de la programación didáctica basada en tareas, “relacionado con actividades intencionadas en las que puede que los estudiantes participen en situaciones reales (...), los estudiantes son ‘usuarios’ antes que ‘aprendices’ del idioma” (Flowerdew, 2005, p. 136). Es decir, es el llamado ‘enfoque ensayo’, una aproximación a los comportamientos del mundo real. La actividad tiene que ser percibida como algo cargado de sentido para el estudiante, y el lenguaje adquirido debe ser un lenguaje generado naturalmente para el fin específico (Luttikhuisen, 2001).

Como argumenta Tomlinson (2008, p. 160), la mayoría de los materiales de IFE “todavía parecen estar basados en el idioma o en destrezas lingüísticas pero las instituciones y los docentes parece que se van dirigiendo cada vez más hacia un enfoque basado en el contenido”; es decir, los estudiantes desarrollan su dominio del idioma toda vez que aprenden más sobre su ámbito específico.

Los profesores de IFE optan por desarrollar sus propios materiales didácticos antes que confiar en los libros de texto comerciales existentes porque se dirigen a estudiantes con necesidades lingüísticas muy específicas (Basturkmen, 2006, p. 114). En este sentido, un aspecto muy valioso de la enseñanza actual de IFE o LFE es que integra materiales genuinos, de la vida real, en la formación, esto es, relacionando el aula con el mundo exterior. Materiales que a priori no estaban diseñados para la formación pueden convertirse en algo muy útil cuando se aplican en un curso de IFE, y

se usan ampliamente en el aula de IFE, como será el caso de la propuesta didáctica de este trabajo.

Las TIC en la formación de IFE han ampliado la variedad de actividades auténticas del idioma que los estudiantes encontrarán en sus futuras carreras profesionales (Sánchez-Reyes, 2011, p. 229). Enseñar/aprender vocabulario, campos semántico y combinaciones de palabras a través de herramientas informáticas desempeña un papel principal en las actividades de la enseñanza-aprendizaje de IFE.

Las estructuras léxicas siempre se han visto como una de las principales características de un ámbito de IFE determinado. Gnutzmann (2009, p. 519) apunta que la terminología es “la principal diferencia del lenguaje específico comparado con el lenguaje general (...) los términos que derivan del lenguaje general necesitan ser (re)definidos de acuerdo con el contexto y significado específico en LFE”. Los sistemas de terminología específica, y más aún en un contexto internacional, están compuestos por “elementos específicos de vocabulario cuyos significados se establecen por convención” (Gramley and Pätzold, 2004, p. 162), los cuales idealmente son exactos, inequívocos, únicos, sistemáticos, neutrales y autoexplicativos. Las combinaciones de palabras también desempeñan un papel muy destacado del vocabulario objeto del IFE, por tanto “merecen ser enseñadas de forma sistemática” (Ceh, 2007, p. 231).

La enseñanza en equipo, en la que tanto el profesor de la materia como el de IFE están presentes en el aula, es una solución cara y quizás innecesaria para la cuestión del grado de conocimiento de contenido necesario para un profesor de lengua específica (Master, 2005). Hay otras posibilidades: “la colaboración puede implicar al especialista como asesor, ayudando al profesor de IFE a seleccionar textos y actividades auténticos” (Hyland, 2007, p. 399), o como una fuente de consulta en lo que respecta a esos textos y actividades. Los propios estudiantes son una fuente de contenido muy valiosa, el

conocimiento de primera mano en cualquier clase de IFE es un factor que aumenta su autoconfianza y su motivación.

Si aceptamos que el inglés es una *lingua franca* en el ámbito de la comunicación académica y profesional, es fácil prever que los aspectos interculturales verán aumentada su influencia en un futuro próximo (Sánchez-Reyes, 2011) y será necesario tenerlos en cuenta en la metodología pedagógica de IFE. Como afirman Candlin y Gotti (2007): “la importancia de la conciencia intercultural en contextos profesionales es tan relevante que se ha implementado su formación de forma generalizada”.

Siguiendo a Torregrosa y Sánchez-Reyes (2011), los materiales auténticos son especialmente importantes en el contexto del IFE puesto que reproducen un ambiente de inmersión y proveen un contexto realista en aquellas tareas relacionadas con las necesidades del estudiante. Su uso en el aula de IFE favorece la motivación, aunque a veces es complicado adaptarlos al nivel de adquisición de la lengua extranjera de cada estudiante. Los materiales auténticos son una herramienta didáctica que debe actualizarse constantemente, por ello cada vez es más frecuente su obtención a partir de fuentes digitales. Las autoras recomiendan asimismo su implementación en metodologías didácticas como la resolución de problemas, la simulación, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en casos y el juego de rol (*role play*) o la dramatización, entre otros. Los efectos beneficiosos del *role play* en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés policial han sido demostrados por el estudio de Thitivesa y Siraphatthada (2019): “Haciendo un roleplay, los estudiantes experimentan con palabras y estructuras enseñadas en clase, aventurándose a lo desconocido y probando hipótesis sobre la lengua meta” (p. 101).

Iswati y Triastuti (2021, p. 276) sistematizan los retos que han venido detectándose en el caso de los docentes de inglés para fines específicos: no tener

suficiente conocimiento del área profesional (en el caso de ser profesores especialistas en el idioma), tener conocimientos escasos del idioma o de cómo enseñarlo (en el caso de ser profesionales del área), no realizar un análisis previo de necesidades de los estudiantes adecuado, tener clases muy numerosas y grupos heterogéneos de nivel lingüístico en un mismo aula. La presencia en el Área de Idiomas de la Escuela Nacional de Policía de docentes pertenecientes al CNP junto con profesores universitarios resuelve eficazmente los dos primeros retos. Los otros tres, ampliamente conocidos y debatidos por el cuerpo docente de idiomas de la ENP, han sido objeto de diversas iniciativas y reformas en los últimos años en el convencimiento de que pueden superarse con una organización apropiada de los recursos.

Muchos de los aspectos anteriormente formulados serán parte medular de la propuesta para la enseñanza de las asignaturas de inglés de la Escala Ejecutiva, que parte de un análisis de las necesidades de los inspectores alumnos y se desarrolla en un *syllabus* basado en contenidos y tareas. Como ya hemos visto, los materiales didácticos del actual Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Policía en el área de Inglés giran en torno a fuentes auténticas, que son la base fundamental sobre la que se elaboran. Asimismo, la propuesta didáctica de IFE para la Escala Ejecutiva de la Policía Nacional recogerá de modo predominante el enfoque situacional con el empleo del role play como técnica de aula para reproducir situaciones tipo policiales, con el vocabulario especializado como parte de peso y hay un uso diario de las TIC tanto dentro como fuera del aula. El aprendizaje autónomo, el desarrollo de la competencia intercultural y la enseñanza de géneros especializados tendrán asimismo una gran relevancia.

4.1.2 Inglés para Fines Específicos en el ámbito policial

Cartron (2019, p. 79) afirma que el inglés policial es “a specialised variety of English (SVE), with linguistic, disciplinary and cultural specificities which deserve to be investigated and characterized”.

Por tanto, el Inglés para Fines Específicos en el ámbito policial tiene sus características de especialidad de las que emanan necesidades propias. Se debe diseñar un currículo docente que se adapte a estas necesidades. Así lo refleja el artículo de Ulum (2016), quien realizó una investigación en Antalya (Turquía) para analizar las necesidades lingüísticas en lengua inglesa de los agentes de policía que trabajan en zonas turísticas, uno de los ámbitos de la profesión policial para los que más se requiere el aprendizaje de idiomas. En el estudio de Tupa Vargas y Caero Miranda (2013), el 86% de los turistas, el 91% de los policías y el 100% de las autoridades encuestados manifiestan su creencia de que si la policía turística boliviana tuviera dominio de la lengua inglesa, mejorarían los servicios prestados a los visitantes, a lo que se suma el hecho de que el 44% de los agentes de policía turística preguntados considera que su principal dificultad profesional radica en no tener suficiente nivel de inglés y el 94% se muestran dispuestos a recibir formación en lengua inglesa. Ahondando en la cuestión, la investigación de Flores Bautista y Quispe Aruquipa (2012) sobre la formación en lengua inglesa para los futuros efectivos policiales de la Universidad Policial Mariscal Antonio José de Sucre (UNIPOL) de La Paz, Bolivia, obtiene como resultado en un cuestionario que un 97% de los policías alumnos desea aprender inglés, un 98% lo considera útil para su vida, y un 80% cree que la lengua inglesa debe figurar en el Plan de Estudios de la UNIPOL. Por su parte, el estudio de Álvarez Yaguno y Vargas Givera (2016) sobre el grado de satisfacción del turista extranjero con el servicio de la policía turística peruana evidencia unos resultados de “muy insatisfecho” en los ítems del cuestionario “El personal de la policía de turismo estuvo suficientemente capacitado en

diferentes idiomas” y “Tuvo un buen dominio del idioma inglés” (p. 59), lo que repercute negativamente en el grado de satisfacción global de la experiencia turística.

Ulum (2016) concluye que las destrezas de escucha y habla son consideradas por los policías como las de mayor importancia. Entre las dificultades que más señalan los policías con el inglés encontramos, entre otras, la rapidez con la que hablan los turistas, los diferentes acentos, un vocabulario a veces desconocido y dificultades gramaticales que les impiden leer o redactar de forma adecuada. Asimismo, los policías consideran importante el factor motivacional como aliciente para aumentar su interés por el aprendizaje del inglés, como ser destinados un tiempo al extranjero o participar en misiones internacionales.

Esta investigación demuestra hasta qué punto las necesidades de uso del idioma según el ámbito profesional en el que vayamos a utilizarlo deben guiar la elaboración del programa docente.

Por su parte, Khamkaew (2009) afirma que, en el caso de los oficiales de la Policía Metropolitana de Tailandia, necesitan un buen dominio de las destrezas comunicativas, especialmente conversación básica en inglés ligada al desempeño de sus tareas policiales y basada en los casos y situaciones reales propias de sus funciones, por lo que esta formación debe añadirse en el programa: “Moreover, English grammar, synonyms, slang, idioms, and technical terms should be included because the MPOs can apply their knowledge to carry on conversations with foreign tourists” (p. 50).

La motivación es uno de los elementos esenciales a la hora de implementar en el aula la enseñanza de la lengua extranjera. Son los propios policías quienes demandan incentivos que les ayuden a motivarse para aprender la lengua extranjera. En este mismo sentido, Al-Sabbagh (2020) en su investigación sobre la motivación en el aprendizaje del inglés de los policías en Emiratos Árabes, concluye que los agentes

están motivados de forma equivalente tanto a nivel instrumental (deseo de aprender el idioma por sus beneficios prácticos), pues en palabras de Chávez-Zambano, Saltos-Vivas y Saltos-Dueñas (2017, p. 761), “Cada vez es mayor el número de personas que aprenden a hablar este idioma, y cada vez son más las personas que dependen de ello para obtener un empleo o prosperar en él”; como integral (familiarizarse con el idioma para cooperar con los hablantes nativos del mismo de forma más eficaz). Además, los policías que participaron en la investigación consideran el inglés como el idioma principal para la comunicación a nivel mundial y el más utilizado en el ámbito profesional. El autor destaca la necesidad de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje eficientes que contribuyan a favorecer la motivación y la atmósfera de trabajo en el aula.

Hoa (2015) desarrolla un análisis de la motivación de los policías de Vietnam para aprender inglés, y llega a una conclusión clara: “If we want to improve achievement, we should influence motivation, especially with regard to two of the most important motivational factors: learning situational components and group cohesion” (p. 33), por lo que está en la mano del docente crear las mejores condiciones en el aula y en la interacción de grupo para incentivarla.

En el estudio de los factores que influyen en la motivación de los agentes de policía turcos, Günay (2017) analiza varias variables, obteniendo los siguientes hallazgos:

Aspectos que a priori no determinan diferencias en motivación son el género de los agentes; los años de experiencia policial; el rango en el escalafón.

Elementos que conllevan un aumento de motivación son el mayor nivel educativo; el mayor nivel de inglés; trabajar en un departamento policial de cara al

público, operativo o con contacto internacional; aspirar a participar en misiones internacionales.

Por otra parte, Nguyen (2019) ha estudiado la influencia de emplear el modelo de enseñanza VARK (*Visual, Auditory, Reading/Writing and Kinesthetic*) en un curso de inglés policial para la policía de Hanoi, Vietnam. Su investigación sustenta la afirmación de que el modelo, basado en el desarrollo de actividades variadas para atender a las diversas inteligencias y capacidades de los policías alumnos, incrementa su motivación intrínseca (creada en el aula) hacia el aprendizaje del inglés para sus fines específicos profesionales, mejorando la experiencia de aprendizaje en términos de disfrute e influyendo positivamente en la búsqueda de oportunidades fuera del aula por parte de los estudiantes para practicar y profundizar en sus conocimientos especializados de lengua extranjera.

Mucho antes incluso de crearse la Policía Nacional en España, el profesor de francés en la Real Academia Militar de Ávila, Pedro Nicolás Chantreau (1781), compuso su manual de gramática francesa para españoles, un método pionero y auténticamente precursor del enfoque comunicativo y de la lengua para fines específicos, al estar concebido para los oficiales de la Academia. El manual gozó del favor del público en general y alcanzó numerosas ediciones ya que el contenido estaba diseñado atendiendo a las necesidades de los estudiantes que lo iban a utilizar. Resulta un curioso paralelismo que en aquel entonces la Academia Militar de España se ubicase en Ávila, como en la actualidad ocurre con la Escuela Nacional de Policía.

En los últimos años, debido a la demanda internacional, importantes casas editoriales han publicado sus propios manuales de Inglés Policial. Sigue sin ser un tema que comercialmente resulte tan rentable como otros con más potenciales usuarios e interesados (inglés para los negocios o para el ámbito sanitario, por ejemplo), por lo que

aún se echa en falta que otras grandes firmas editoriales como OUP o CUP cuenten en sus catálogos con un título propio especializado de inglés policial. Se trata de textos elaborados por expertos en los ámbitos policial y lingüístico-didáctico, y al proporcionar un programa estructurado, coherente y con un diseño atractivo, suponen una ayuda útil para el aula de un centro de formación policial. Sin embargo, al tratarse de manuales potencialmente dirigidos a usuarios policiales de cualquier parte del mundo, homogeneizan y generalizan situaciones para poder ser válidos en lugares muy dispares entre sí, y en ese sentido son menos específicos para el cuerpo policial concreto al que se está enseñando, cuyas circunstancias varían mucho en función del lugar del mundo en el que se encuentre. Por otra parte, ese mismo alcance tan amplio y supraeuropeo les lleva a no responder siempre de forma clara al sistema de niveles de dominio de lengua extranjera que prescribe el Marco Común Europeo de Referencia.

Es por todo ello que la elaboración de un programa propio, con sus materiales didácticos, por muy esforzado que resulte, es la opción elegida por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela Nacional de Policía de Ávila como pedagógicamente más certera, a pesar de haber asistido en los últimos años a la publicación de estos manuales policiales internacionales, aunque ellos aportan un valioso material adicional de referencia y consulta que complementa el de elaboración propia por el cuadro docente de la Escuela.

La Escuela de Policía no cuenta con laboratorio de idiomas a día de hoy, lo que sería relativamente sencillo de implantar aprovechando las aulas de informática y dotándolas de programas y auriculares (Prado Da Cruz, 2013, pp. 68-69), y sería un recurso didáctico de primer orden para permitir realizar determinadas actividades de aula, así como autoacceso y aprendizaje complementario o autónomo de los estudiantes.

Los manuales de inglés policial actuales más dignos de reseña en nuestra opinión son los siguientes:

English for Modern Policing. A practical English language course for law-enforcement students and professionals. Mark Roberts (coordinator). British Council. 2005.

Campaign – English for Law Enforcement. Charles Boyle, Ileana Chersan. Macmillan Education. 2009. Nivel: Intermedio. Materiales didácticos: Student's book, Teacher's Book, Audio CD-ROM. La web de la editorial asegura: "this course is designed to meet the needs of law enforcement personnel, from customs officers to gendarmes and police. Topics and texts have been carefully selected from a variety of law enforcement contexts and all content has been verified by law enforcement officers from all over the globe, including Germany, Spain and the UK".

Criminal Justice English and Spanish for Law Enforcement Courses. Mari Carmen Campoy Cubillo, Adolfo Campoy Cubillo, Inmaculada Calvo Herrero. Universitat Jaume I. 2010.

Careers - Police. John Taylor, Jenny Dooley. Express Publishing. 2011. Niveles: A1, A2, B1. Materiales didácticos: Student's book (with Digibooks App), Teacher's Pack and Guide, Audio CD (2).

Por otra parte, se han publicado diccionarios policiales monolingües en lengua inglesa que proporcionan un valioso recurso para el ámbito profesional. Sin embargo, el acervo online de páginas especializadas de traductores, docentes y lingüistas permiten una óptima contextualización, un dinamismo y una actualización inmediata, monolingüe y bilingüe inglés-español, español-inglés.

Así, entre los diccionarios monolingües en lengua inglesa cabe destacar:

Oxford Dictionary for Law Enforcement. Graham Gooch, Michael Williams. Oxford University Press. 2007.

Y por parte de la propia Policía Nacional española se han elaborado diccionarios bilingües especializados, entre los que merece la pena reseñar:

Diccionario de expresiones y términos de interés policial y criminalístico inglés-español español-inglés. José Ángel Tena Calvo. Tecnos. 2002.

Diccionario de términos jurídico-policiales español-inglés inglés-español. Juan Checa Domínguez. Secretaría de Estado de Seguridad. 2015.

Y pueden encontrarse enciclopedias de ámbito policial en lengua inglesa, entre las que es de común utilización como apoyo a la docencia y el estudio: Greene, J. R. (2007). *The Encyclopedia of Police Science*. New York: Routledge.

Como afirma Cartron en su estudio de los diccionarios, glosarios y enciclopedias en el inglés policial (2019, p. 79), estos son “interesting entry points in the process of characterising this specialised language, since they provide access to its lexical specificities”. Además, proporcionan un reflejo de las prácticas sociales y policiales del momento, por lo que deben adaptarse a los cambios sometiendo a una actualización cada cierto número de años. Si un diccionario o glosario de latín o griego clásico permite su utilización de manera casi atemporal, en el caso de una lengua de especialidad tan apegada a una realidad profesional internacional y heterogénea como es la propia función policial, un recurso léxico o un material de referencia debe mantenerse al día para ser plenamente efectivo y no sufrir de obsolescencia.

Los diccionarios, glosarios y recursos léxicos en línea resultan muy útiles como herramientas para utilizar en el desarrollo de las destrezas de traducción que los inspectores-alumnos van a necesitar en su actividad profesional. Qaddomi (2017), en su estudio de los oficiales de policía que atienden al turista en Palestina, afirma la

necesidad de que las organizaciones policiales incluyan en los planes de enseñanza de lengua extranjera formación en traducción, para adquirir habilidades de superar problemas con términos y expresiones de marcada especificidad cultural. En esa línea, en la Escuela Nacional de Policía se forma a los inspectores-alumnos en destrezas y estrategias de traducción directa e inversa. Kotchapong (2017, p. 28) en su análisis de las necesidades de los oficiales de policía tailandeses que usan la lengua inglesa para interactuar con los turistas, afirma que la traducción mecánica como por ejemplo Google Translation ha demostrado tener poco éxito, pues si bien es un medio rápido de obtener la traducción más frecuente de términos aislados, sin embargo, no resulta de idéntica fiabilidad en el caso de oraciones más largas, al no ser lo bastante adaptable al contexto policial.

Se utilizan también fuentes alternativas propias del sociolecto policial en lengua inglesa (Chersan 2015, p. 125) para favorecer el aprendizaje integrado, como corpora, mapas mentales, líneas temporales de concordancia, thesaurus, índices, otros diccionarios, libros sobre el tema, literatura de ficción policial y detectivesca, películas, programas y series de televisión y juegos interactivos de internet. La ficción literaria y audiovisual no solo proporciona un valioso recurso para acercarse lingüística y sociológicamente a la función policial en países angloparlantes, sino que además es una importante fuente para conocer los estereotipos socioculturales asociados a la labor de la policía con los que los usuarios están familiarizados y que, en cierta medida, conforman sus expectativas en sus relaciones e interacciones con los agentes.

Bataineh y Al-refa'i (2019), para los policías de supervisión de Naciones Unidas de Jordania, proponen la utilización de *TED Talks* (donde TED es el acrónimo inglés *Technology, Entertainment and Design*), videos cortos en inglés y que pueden estar subtítulados en inglés u otras lenguas, con la opción de control de la velocidad del

discurso, grabados por hablantes expertos e influyentes en un tema, en este caso relacionado con la actividad policial, como recurso didáctico para el desarrollo de la destreza de *listening* en el inglés policial. En su experiencia, la estrategia ha obtenido buenos resultados, permitiendo a los policías alumnos conocer diversos acentos y acercarse a vocabulario especializado en contexto, con contenidos presentados de forma novedosa y visualmente atractiva que llevó a los estudiantes a una mejora demostrable de su comprensión auditiva (y además su comprensión lectora, si los videos están subtítulos) y les descubrió un modo relajante de practicarla de forma autónoma fuera del aula y tras la finalización del curso. En palabras de los autores, “appropriate content is a catalyst for listening development” (p. 147), e “individualized learning environments are catalysts for learner satisfaction, achievement, interest, and motivation (p. 149).

En el estudio realizado por Güleç (2013) sobre el diseño de un programa de inglés policial para la Academia de Policía Nacional de Turquía, el 86% de los policías alumnos solicitaron que en el curso de inglés para fines específicos se utilizase como material didáctico el visionado de videos de casos reales de actuaciones policiales con el inglés como lengua vehicular, que además les sirvieran de base para los *roleplays* posteriores de situaciones policiales tipo. En general, su preferencia fue hacia que los materiales utilizados en las clases de inglés fueran auténticos, incluyéndose por ejemplo informes policiales y correspondencia oficial para aprender el formato y la jerga legal de estos documentos, así como las publicaciones y boletines de organizaciones policiales internacionales.

Prado da Cruz (2013, p. 70) propone “establecer acuerdos con otras policías para intercambios de idiomas mediante videoconferencia entre alumnos de las diferentes

academias de policía europeas”, lo que convertiría los videos en una experiencia personal y profesional viva.

Desde enero de 2020, McIwraith Education y The English Ideas Project publican una revista electrónica gratuita, con cuatro números al año, orientada a profesores de inglés para fines específicos para el ejército, la policía y los guardias de frontera, bajo el título *Teaching Uniformed Personnel*, de la que acaba de publicarse el quinto número. Eso da idea del avance de la importancia que está adquiriendo la enseñanza del inglés policial en todo el mundo.

4.1.3 CLIL en el ámbito policial

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) es una metodología o enfoque surgido en las últimas décadas, que propugna la combinación de la transmisión del conocimiento lingüístico con el de contenidos de una materia en los programas de estudio que se imparten en una lengua extranjera. En los últimos años han surgido voces propugnando aplicarlo al aula de inglés para policías.

Viet Chung (2015) aboga por que los programas de inglés policial viren desde el ESP, con una carga más lingüística, hacia el CLIL, con un equilibrio mayor entre el elemento de enseñanza de la lengua extranjera y el de enseñanza de contenidos policiales a través de esa lengua. La propuesta nos parece bien fundamentada. Para ello, se requeriría una mayor y mejor coordinación entre el área de lenguas extranjeras y otras áreas académicas de la Escuela de Policía, a fin de aprovechar las clases de inglés, además de para trabajar el lenguaje policial en inglés, para aprender o consolidar contenidos propios de otras áreas.

En la Academia de Ciencias de la Seguridad de Estonia se aplica el método CLIL con un razonable éxito desde hace diez años para enseñar el inglés policial, según

el estudio de Linnat y Hatšaturjan (2020). Allí, la fórmula es contar con un binomio docente formado por el profesor de lengua extranjera y el profesor de la materia que se enseña mediante aquella. Mientras eso permite una interesante colaboración, sin embargo, causa ciertas disfunciones por diversas formas de concebir e interpretar el método CLIL y el papel de cada uno, confusión entre CLIL y ESP, así como por la distribución de la enseñanza de lengua inglesa y de contenidos policiales en ella. El tándem de dos docentes es igualmente propuesto por K-Romya (2006, p. 272) en su estudio para la optimización de las estrategias de aprendizaje del inglés para la policía turística de Tailandia, pero en este caso su propuesta es contar con un profesor nativo anglófono y otro tailandés, para que el primero ayude en los aspectos socioculturales y de pronunciación y el segundo en la explicación de la gramática o en la traducción.

4.1.4 Análisis de necesidades

El primer paso para elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de inglés para fines específicos es partir del análisis de las necesidades. En palabras de Long (2005, p. 1), “Just as no medical intervention would be prescribed before a through diagnosis of what ails the patient, so no language teaching program should be designed without a through needs analysis”.

Siguiendo estos postulados, Flores Bautista y Quispe Aruquipa (2012) desarrollaron un método para la enseñanza del inglés policial para los agentes de Bolivia con la declarada intención de que “los estudiantes policías asimilen el idioma inglés con un propósito netamente utilitario y orientado a las necesidades policiales” (p. 6). Pero a pesar de la aparente lógica del razonamiento como punto de partida, en el caso del inglés policial no siempre se ha comenzado analizando las necesidades específicas de la profesión para la que se aplicarán los conocimientos, con las

consiguientes disfunciones en efectividad y motivación por parte de los estudiantes (Javid y Mohseni, 2020).

Un ejemplo muy ilustrativo del análisis de necesidades para la enseñanza del inglés policial es el recientemente publicado por Javid et al. (2020, pp. 73-74) para la formación en inglés específico de los policías de frontera en la Universidad Policial de Amín (Irán). Los autores han elaborado una taxonomía de las posibles situaciones en las que los estudiantes deberán aplicar el inglés en su trabajo, las destrezas que necesitarán y el contenido que tendrán que dominar, como orientación para guiar el diseño del programa docente y los materiales pedagógicos:

-land border guarding missions: reading maps, reading equipment manuals, reading GPS data

-marine border guarding missions: talking with foreigners, reading travel documents, listening to and speaking with radio communication

-air border guarding missions: reading equipment manuals, listening to & talking with radio communication

-fighting against drug, goods, human smugglers, reading GPS, talking with criminals, writing reports, checking documents

-fighting against any foreign trespassing in land or sea: listening to radio communication

-border terminals, border markets: talking with passengers, checking passports and other documents

-border meetings with foreign border guards: listening to foreign officers and talking with them, reading reports and border contracts, negotiating

-arresting, inspecting criminals in borders: talking with foreign citizens for checking their documents

-protecting the rights of border area citizens (land or sea): reading signs, manuals, & directories, listening and speaking with foreign citizens

-protecting the territorial integrity: reading border contracts, document, translating them, reading border signs, reading geography text

-observing the border treaties and laws: reading border treaties, reading related laws using GIS & GPS

-settlement of disputes in border areas: ability to negotiate

Del mismo modo, para los policías de frontera de Eslovaquia, Nováková (2018) mediante un análisis de necesidades identifica los siguientes puntos para ser abordados en el curso de inglés para usos específicos de la Academia de la Fuerza Policial de Bratislava (p. 255):

-border and alien police terminology and terminology of related police services

-active receptive and productive communication in a specific context of police services

-filling in application forms

-language experience with a native speaker — police expert

-grammatically correct oral and written communication

-application of e-learning in the training

-preparation and elaboration of case studies

La misma autora, en una investigación de 2017, enumera los siguientes contenidos para un programa de inglés para fines específicos dirigido a los policías de frontera eslovacos desplegados en “puntos calientes” migratorios en misiones de Frontex (p. 138):

-Personal presentation

-Border guard's organization, tasks, competencies and equipment

- Presentation of border guard's work*
- Basic border guard's vocabulary, general definitions and specific terms*
- Cross-border criminality*
- Asylum procedures*
- Profiling*
- Crisis management*
- Apprehending people, taking into custody and returns*
- Giving information*
- Fundamental rights*
- Giving orders in force related situations*
- Documentation examination*

Basturkmen (2010) recoge una propuesta de desarrollo de un programa de inglés para policías (los de Auckland, Nueva Zelanda) en un proceso que consta de cinco etapas. La consideración inicial, propia de la enseñanza de lenguas para fines específicos, es el análisis de necesidades, que en su propuesta sigue los siguientes pasos (p.19):

- Análisis de la situación meta (*target situation analysis, TSA*): identificar las tareas, actividades y destrezas para las que los estudiantes usarán la lengua extranjera en su contexto profesional.
- Análisis del discurso especializado (*specialist discourse analysis, SDA*): describir el lenguaje que se utiliza en ese ámbito profesional.
- Análisis de la situación actual (*present situation analysis, PSA*): identificar los conocimientos y habilidades de los estudiantes en la lengua meta, en relación a las exigencias de las situaciones meta.

- Análisis de factores de los estudiantes (*learner factor analysis, LFA*): identificar factores de los estudiantes como su motivación, su estilo de aprendizaje y su percepción de las propias necesidades.
- Análisis del contexto docente (*teaching context analysis, TCA*): identificar los factores relacionados con el context en el que tendrá lugar la enseñanza. Valoración de lo que pueden ofrecer el curso y el docente desde una perspectiva realista.

Los cuestionarios y las entrevistas son las dos herramientas más habituales para detectar necesidades y después analizarlas. En este caso, nos hemos decantado por la distribución de cuestionarios a los inspectores-alumnos por varias ventajas de éstos frente a las entrevistas: menos necesidad de tiempo y energía, mayor anonimato de quien responde y por tanto mayor probabilidad de obtener respuestas veraces, en especial en una organización jerarquizada como es un cuerpo policial. Las entrevistas permiten obtener clarificación de las respuestas ambiguas y contestaciones más precisas y detalladas, aunque también pueden introducir el sesgo que les imprima involuntariamente la intervención del entrevistador. Por ello, la opción elegida para realizar el análisis de necesidades previo al diseño del programa de inglés para fines específicos de la Escala Ejecutiva de la Policía Nacional fue el de los cuestionarios. En este sentido, nuestro estudio está en línea con la mayoría de los estudios académicos realizados en los últimos años para analizar las necesidades de los policías a fin de elaborar un curso de inglés para fines específicos dirigido a su ámbito, que también se valen de cuestionarios para detectar dichas necesidades (Sezer, 2004; Khamkaew, 2009; Aldohon, 2014; Kotchapong, 2017). Otros combinan este instrumento con el de la entrevista e incluso con la discusión de grupo (Mohammed, 2007).

En nuestro estudio, los cuestionarios como herramienta para el análisis de necesidades fueron complementados con la propia observación y experiencia en la comunidad policial de los profesores de la Escuela Nacional de Policía, ya sean aquellos que son miembros de la Policía Nacional o los profesores universitarios de lenguas que llevan muchos años impartiendo docencia especializada en el Centro en virtud de la colaboración por convenio o contrato entre el Ministerio del Interior y la Universidad de Salamanca.

El análisis de necesidades proponemos se realice cada año. Los perfiles de los inspectores-alumnos pueden cambiar año a año y ajustarse a sus necesidades y *background* ayudará a seleccionar más eficazmente los materiales didácticos dentro del acervo especializado con el que cuenta el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Escuela, a crear una actitud positiva ante el aprendizaje y a aumentar la motivación de los estudiantes. En la medida de lo posible, se tratará de un *negotiated syllabus* (Al Farisi, 2019, p. 89), como es propio de un programa centrado en el alumno.

En el estudio de Orellana Sánchez, Tambo Claire y Mamani Ticona (2011), los autores distribuyeron un cuestionario a agentes de policía bolivianos que trabajan con turistas de habla inglesa. En él, además de determinar los conocimientos actuales de lengua extranjera, las necesidades, preferencias de aprendizaje y expectativas de los policías que recibirían el curso de inglés para fines específicos, se realizó la detección del tipo de lenguaje que los agentes consideraban más necesario dominar en el ejercicio de su desempeño policial con los visitantes angloparlantes, con la finalidad de elaborar la parte lingüística del programa. El enfoque elegido fue de corte funcional. Así, las expresiones mayoritariamente demandadas fueron las de advertencia, las de indicar la ubicación de lugares, las de pedir y ofrecer ayuda, los saludos y la identificación personal. En coincidencia con estos hallazgos, el estudio de Ayu Koentari (2006, p. 69)

para el diseño de un curso de inglés destinado a la policía turística indonesia señaló ocho áreas temáticas y funcionales de interés tras realizar un proceso previo de detección de necesidades: saludos, presentarse, decir la hora, indicar direcciones, describir lugares, describir eventos especiales o festivales, transporte y describir personas. En este caso, los temas pertenecen mayoritariamente al área del inglés general, y no recaen de forma clara en el inglés policial con sus especificidades más especializadas, probablemente por tratarse de un grupo de estudiantes con un bajo nivel de lengua inglesa de partida.

El uso de mapas y planos como recurso didáctico en las clases de inglés para la policía ha sido desarrollado por Buckmaster y McIlwraith (2020b) debido a su recurrencia en la vida real tanto para indicar direcciones a turistas como para ayudarles a informar de detalles cuando denuncian una infracción. El papel del profesor será proveer a los policías alumnos del lenguaje en inglés necesario para la comunicación en este contexto, diseñar las actividades y después proporcionar *feedback* tanto del producto como del proceso.

En el estudio realizado por Güleç (2013) para el diseño de un programa de inglés policial dirigido a la Academia de Policía Nacional de Turquía, las 14 áreas temáticas que los policías alumnos consideraron más relevantes para sus necesidades comunicativas en lengua extranjera fueron (p. 113): tráfico de drogas y narco-terror; delincuencia organizada; terrorismo y antiterrorismo; delincuencia financiera: blanqueo de capitales, malversación, evasión de impuestos; desórdenes públicos: manifestaciones, huelgas, disturbios; pistolas, armas, municiones; seguridad pública; ciberdelincuencia: delincuencia por ordenador e internet; psicología criminal; tráfico de seres humanos: fugitivos, refugiados, inmigración; delitos contra la propiedad: hurto, robo, robo en

domicilio, vandalismo; comunicación, lenguaje y liderazgo en la policía; investigación de la escena del crimen; deportes y educación física.

Asimismo, los objetivos que se marcaron para el curso de inglés policial fueron los siguientes (Güleç, 2013, pp. 123-4):

- desarrollar las destrezas comunicativas de los estudiantes necesarias para tratar con casos relacionados con la policía

- desarrollar las destrezas comunicativas de los estudiantes necesarias para reuniones formales, formaciones, conferencias, etc

- desarrollar las destrezas discursivas, de presentación y discusión de los estudiantes sobre asuntos de su profesión policial

- promover las destrezas comunicativas de los estudiantes necesarias para misiones internacionales o en el extranjero

- ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas de comprensión auditiva para el trabajo policial diario

- ayudar a los estudiantes a ganar consciencia de los diferentes acentos o palabras de jerga

- ayudar a los estudiantes a entender programas de radio y TV relacionados con su profesión policial

- mejorar las destrezas de comprensión lectora de los estudiantes para asuntos de su profesión policial

- ayudar a los estudiantes a entender noticias o información relacionada con la policía en revistas o periódicos

- ayudar a los estudiantes a entender artículos, informes, estudios relacionados con su profesión policial

-desarrollar las destrezas de escritura de los estudiantes para asuntos profesionales en su trabajo diario policial

-desarrollar la habilidad de los estudiantes para escribir informes, proyectos, artículos relacionados con su profesión policial

-promover la habilidad de los estudiantes para escribir diferentes documentos relacionados con el trabajo policial (diferentes tipos de informes policiales, correspondencia, correos electrónicos, formularios oficiales, declaraciones, etc.)

-desarrollar el conocimiento de los estudiantes de vocabulario relacionado con el trabajo policial

-desarrollar las destrezas de traducción de los estudiantes, de textos orales y escritos relacionados con su profesión policial

-preparar a los estudiantes para los exámenes de inglés de misiones internacionales o en el extranjero

-desarrollar las destrezas de los estudiantes en lengua inglesa necesarias para las misiones internacionales

Por otro lado, Komarnytska, Balendr y Bloschchynskyi (2018, pp. 463-4) seleccionaron las siguientes técnicas docentes como las consideradas por los estudiantes encuestados como las más efectivas tras la impartición de un curso piloto de inglés para fines específicos para los policías de frontera ucranianos, en el siguiente orden de elección:

1. Pair-work and conversation practice

2. Professional topics and terminology

3. Daily communication

4. Group discussion

5. Listening exercises

6. *Role playing*
7. *Translation*
8. *Independent work*
9. *Grammar practice*
10. *Dialogs dramatization*
11. *Learning vocabulary*
12. *Reading*
13. *Writing messages and larger written structures*
14. *Immersion in the linguistic environment/use of English only*
15. *Language laboratory*
16. *Making presentations*

En suma, el análisis de necesidades como técnica extendida a la hora de orientar el diseño del curso de inglés para fines específicos policiales obtiene resultados muy similares cuando es aplicado a cuerpos policiales de diversas partes del mundo y es un medio eficaz de acomodar la enseñanza a la finalidad profesional a la que será dirigido el aprendizaje.

4.1.5 Comunidades de práctica

Una comunidad de práctica puede describirse como un grupo humano que comparte preocupaciones, problemas e intereses comunes y que aumenta su conocimiento y especialización en el área mediante la interacción entre sus miembros (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Las comunidades de práctica son el lugar ideal para adquirir el conocimiento sobre esa comunidad, y en ese sentido, los cursos de lenguas para fines específicos son una especie de espacio intermedio entre la enseñanza de inglés general y la estancia real en la comunidad de destino (Basturkmen, 2010, pp. 11-12). Los programas de lenguas para fines específicos deben incluir contacto con

miembros de esa comunidad de práctica, ya sea de manera presencial o mediante las posibilidades que permiten las nuevas tecnologías. Las comunidades de práctica son, asimismo, comunidades de discurso, al compartir un determinado sociolecto.

En el caso del inglés policial, y más concretamente en la Escuela Nacional de Policía, no solo se cuenta con posibilidades frecuentes de contacto con agentes de policías del mundo que visitan la Escuela para recibir formación especializada, y con la realización de prácticas curriculares en plantillas reales de comisarías de todo el país, sino que además, existen convenios de formación con otros cuerpos y academias policiales que permiten intercambios de profesores y alumnos durante el curso. Por otra parte, la coexistencia en el mismo aula en segundo curso de la Escala Ejecutiva de inspectores-alumnos de turno libre y de promoción interna, permite que los primeros, sin experiencia personal policial, convivan con quienes ya son profesionales del cuerpo, lo que supone una valiosa aportación sobre la realidad de la comunidad de práctica policial. Eso permite hacerse una idea muy ajustada y realista de las necesidades comunicativas profesionales a las que tendrán que enfrentarse.

El estudio y conocimiento de la actuación y la *lex artis* de una comunidad de práctica sirve para delimitar el tipo de comunicación que se realiza en ella, y determinar así los aspectos que se incluirán en el currículo de inglés para fines específicos de ámbito policial: el sociolecto policial y el vocabulario especializado, tanto del discurso convencional e institucionalizado como de las jergas policial y delincuenciales; los registros y lo que se considera o no apropiado pragmática y lingüísticamente en una situación (*appropriacy*); las construcciones gramaticales y características morfosintácticas de uso más frecuente; las acepciones singulares y cambios de significado de vocablos al aplicarse en un contexto policial; las expresiones idiomáticas;

las fuentes de necesario manejo en el ejercicio profesional; los géneros textuales, etc. (Nikolendžić, 2010).

Chersan (2011) afirma que el lenguaje policial específico se encuentra en varios tipos de discurso: “written documents of the institution, police communication techniques, witness-victim statements, media accounts, and criminal slang” (p. 411). En lo que se refiere a su especificidad, algunos de éstos se aproximan al inglés general (*witness talk, media accounts*), mientras que otros alcanzan un alto grado de tecnicismo e inaccesibilidad (*police jargon, criminal slang*).

Siguiendo a Chersan (2015, p. 122) podemos afirmar que el léxico del inglés policial es similar al de otros campos especializados, al compartir sus características de monoreferencialidad, función denotativa, precisión referencial y concisión. Sin embargo, el inglés policial está dotado de varios estratos léxicos, lo que es menos común en un vocabulario especializado y por tanto conlleva un mayor esfuerzo para dominarlo. Es una realidad compleja al contar con muy diversas variedades de lenguaje desde el punto de vista de la formalidad según quién refleje la actividad policial en su discurso y el contexto de éste: profesionales, personas legas en la materia, medios de comunicación...la pertenencia a clases sociales, nivel educativo y la relación personal con la ley y el orden. Todos estos aspectos tendrán que verse reflejados en cierta medida en un programa de un curso de inglés para agentes de policía si se pretende acercar la enseñanza a las necesidades profesionales reales que los policías van a encontrarse en su desempeño profesional al salir de la escuela.

4.1.6 Proyecto de Inglés para el mantenimiento de la paz

El British Council, la institución del Reino Unido que tiene como misión la difusión de la lengua y cultura inglesas por el mundo a través de la educación y el fortalecimiento de las relaciones exteriores, diseñó en 1996 el conocido como

Peacekeeping English Project (PEP), costado por el gobierno británico, para la enseñanza sostenible localmente de la lengua inglesa a policías y militares que participan en misiones internacionales (de paz, seguridad, humanitarias o por catástrofes), llegando desde entonces hasta la actualidad a implantarse en unos 40 países seleccionados por razones estratégicas y cuyo alcance particular del programa ha sido consensuado con cada uno.

Hare y Fletcher (2012) recogen los efectos beneficiosos en estos años de los proyectos de inglés para el mantenimiento de la paz, que

have delivered a strong, indigenous English language training capability across the world. English, as one of the two peacekeeping languages in the world, is vital to effective multinational peace support operations. PEPs have been a central pillar in supporting troop and police contributing countries deploying on multinational peace support operations (p. 212).

El enfoque del proyecto contrasta con el de su homólogo norteamericano, el programa del Defense Languages Institute (DLI) de los Estados Unidos. El llamado *American Language Course* (ALC) no tiene una orientación de fines específicos, su enfoque cultural no excede del ámbito norteamericano, desarrolla las destrezas orales, se centra en el profesor y su método es el *audiolingual*, propio de los laboratorios de idiomas. Por su parte, el material del PEP es específico para fines de seguridad y defensa, multicultural y plurinacional en enfoque, desarrolla todas las destrezas, se centra en el estudiante y su método es ecléctico. Por ello, libros elaborados como parte del PEP, como *English for Modern Policing*, han sido susceptibles de ser utilizados en otros contextos docentes fuera del proyecto (Hare y Fletcher, 2012, p. 205), y pueden ser también materiales de aplicación para cualquier aula de inglés policial del mundo.

4.2 Enseñanza/aprendizaje del inglés policial

4.2.1 Estrategias de enseñanza/aprendizaje del inglés policial

Palacios Simeón (2020) ha realizado una investigación sobre la influencia del uso de estrategias de aprendizaje del idioma inglés en el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional Policial de Suboficiales de la Policía Nacional de Perú. Las conclusiones de su estudio refrendan que el uso de estrategias de aprendizaje del inglés surte una influencia positiva, moderada y significativa, sobre el desempeño académico del alumnado, tanto en el caso de las estrategias de memorización, cognitivas y de compensación (las más utilizadas), como en el de las metacognitivas, afectivas y sociales (a las que menos recurren los policías alumnos de la muestra estudiada). Por ello, la autora recomienda “fomentar programas de intervención pedagógica que apuntalen las fortalezas del estudiantado” en las tres primeras, y “emprender campañas educativas que reviertan la situación de las estrategias de aprendizaje del inglés menos desarrolladas” (p.77), con la finalidad de mejorar la calidad del aprendizaje.

K-Romya (2006) estudia las estrategias de aprendizaje del inglés para fines específicos en el caso de la policía turística de Tailandia, distinguiendo entre las siguientes seis en sus resultados (pp. 270-1): directas (memoria, cognitivas y compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Entre ellas, al contrario de los hallazgos de la investigación de Palacios Simeón, las metacognitivas eran las más utilizadas por los policías alumnos y las afectivas las menos, recurriendo a las demás estrategias de manera moderada, diferencias en las que pudiera especularse que subyace un elemento sociocultural. La propuesta del trabajo de K-Romya es incluir la explotación de más estrategias afectivas (relacionadas con aspectos como la autoestima, la actitud, la motivación, la ansiedad, el shock cultural o la disposición a

arriesgarse) dentro del programa docente del curso de inglés policial. Khairy (2017, p. 206) insiste en las necesidades emocionales como una parte integral al desarrollar cualquier curso de inglés, y por ello, las necesidades e intereses personales de los policías alumnos no deben nunca obviarse en un programa de lengua inglesa para fines específicos.

En lo referente a las estrategias docentes, K-Romya aboga por la enseñanza colaborativa, el aula dinámica, las actividades interactivas y el uso de recursos docentes multimedia (2006, p. 272).

Suref (2017) explora las estrategias comunicativas en lengua inglesa para la policía de Malasia, señalando los ocho bloques siguientes:

- socio-afectivas: utilización de muletillas para rellenar el discurso cuando no se sabe qué decir; atención al flujo comunicativo.

- orientadas a la fluidez: atención a la propia pronunciación, ritmo y entonación; discurso propio claro y alto para ser oído.

- negociación del significado: ejemplificación para hacerse entender; repetición hasta ser entendido; pedir clarificación si no se entiende; pedir al interlocutor ejemplos si no se entiende a lo que se refiere; uso de circunloquios para reaccionar al discurso del interlocutor si no se comprende bien su intención; pedir al interlocutor que hable más despacio si no se entiende bien.

- orientadas a la corrección gramatical: intentar hablar como un nativo.

- reducción y alteración del mensaje: reducción del mensaje y uso de expresiones sencillas; sustitución del mensaje original por otro mensaje por sentirse incapaz de ejecutar el intento original; deducir la intención del interlocutor entresacando palabras familiares.

-estrategias no verbales: intentar hacer contacto visual al hablar; uso de gestos y expresión facial si no se sabe cómo expresarse verbalmente; enviar señales de continuación para mostrar que se entiende y evitar lagunas comunicativas.

-abandono del mensaje: abandonar la ejecución de un plan verbal y solo decir unas pocas palabras cuando no se sabe qué decir; pedir a otras personas que ayuden cuando no se sabe comunicar bien; anticipar lo que va a decir el interlocutor en base al contexto.

-intentar pensar en inglés: pensar primero lo que se quiere decir en la lengua materna y luego tratar de construir la frase en inglés; pensar primero en una oración que se sabe en inglés y luego intentar cambiarla para acomodarla a la situación.

Ngonkum (2020) incide en la necesidad de promover el aprendizaje autónomo de los policías para mejorar su nivel de inglés para su profesión, diseñando materiales específicos para autoaprendizaje que en su proyecto responden a los siguientes contenidos: inglés comunicativo, vocabulario para las funciones policiales diarias y vocabulario del inglés general, alrededor de cuatro temas: responder a una emergencia, responder a una petición de ayuda a la policía y a otros incidentes puestos en su conocimiento, responder a una petición de información, responder a denuncias.

Por su parte, Buckmaster y McIlwraith (2020d) proponen un acercamiento pedagógico a los textos policiales escritos siguiendo uno de estos cinco enfoques estratégicos:

Didactic texts: textos sobre un tema procesados pedagógicamente, no auténticos que hayan sido elaborados para hablantes de la lengua, en los que el profesor prepara a los alumnos previamente en el conocimiento de la gramática y vocabulario necesarios para poder enfrentarse al texto con éxito.

Representative texts: textos típicos de un género o un tema concreto, seleccionados por ello como modelos representativos para su estudio y aprendizaje. Si el texto original resulta por encima del nivel de idioma de los policías alumnos, entonces se puede adaptar escribiendo una versión simplificada.

Dual texts: textos similares, de tal manera que estudiar uno con detalle lleva a familiarizar a los estudiantes con sus características y ayuda a entender el segundo y siguientes.

Deep texts: textos que se abordan después de haber hecho una breve introducción al tema y una actividad de predicción en la que se activan los intereses y conocimientos previos de los policías alumnos, para motivarles a la hora de enfrentarse al texto. Posteriormente, el texto se analiza o procesa con detalle desde una perspectiva holística y después de la lectura se implica a los estudiantes en alguna actividad en la que compartan sus impresiones personales sobre ella y lo que han sacado en claro del texto.

Comprehension approach: es el enfoque tradicional que busca trabajar el texto en sus distintos niveles para comprobar la comprensión, más que para enseñar. Es útil para preparar exámenes o pruebas de dominio.

La verbalización y explicitación de las estrategias de aprendizaje del inglés policial permite a los estudiantes ser más conscientes (*awareness*) de las técnicas que les resultan de mayor utilidad, y continuar utilizándolas una vez terminan su período de enseñanza formal en la Escuela, para proseguir con su aprendizaje de modo autónomo.

4.2.2 Enseñanza/aprendizaje del vocabulario del inglés policial

Trajkovska (2012, p. 256) es taxativa en su afirmación: “What makes ESP courses specific is the specialized vocabulary which constitutes the core of the content-based lessons comprising the English language syllabus”. Es por ello que su enseñanza

es parte esencial de cualquier programa de inglés para policías. Payam y Sariçoban (2006) en su estudio de necesidades de lengua inglesa para la policía turca lo sintetizan así: “More attention should be given to improve students’ vocabulary, especially vocabulary related to their field of study” (p. 172). Y en su investigación sobre las destrezas en lengua inglesa de los policías finlandeses, Kaukonen (2010, p. 13) afirma: “the role of job-specific English vocabulary at work is significant”. Tanto es así, que Frontex, en su *Common Core Curriculum* para armonizar la formación de los policías de fronteras de los distintos países de la Unión Europea, incluye dentro de la sección de “Common Studies” y dentro de ésta, de los “Generic Studies”, el epígrafe “specific terminology in English”.

La introducción del vocabulario suele producirse en contexto, integrado en textos más amplios. El manejo de textos especializados del ámbito policial como recurso didáctico para la enseñanza del inglés ha sido analizado por Nguyen (2015), demostrando algo de lo que profesores y alumnos tienen un conocimiento intuitivo: que aumenta la adquisición de vocabulario específico policial por parte de los estudiantes.

Siguiendo esta línea, en el plan de estudios de la asignatura “Comunicación en lengua inglesa II: nivel avanzado” de 2º curso de la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía de Ávila, la guía docente explicita resultados de aprendizaje esperados en los que el dominio del vocabulario especializado se dota de una relevancia especial:

1. Utilizar vocabulario específico y apropiado en inglés relacionado con las actuaciones policiales ordinarias.
2. Explicar en inglés procedimientos y protocolos de actuación empleando vocabulario específico de Policía Científica, Extranjería, Información.

3. Argumentar la importancia de conocer terminología policial en inglés a un nivel que permita la redacción de documentos oficiales en este idioma.

Asimismo, se incluye entre los conocimientos teóricos requeridos el “Conocimiento y manejo de suficiente vocabulario relativo al ámbito operativo policial general, el específico del área de Extranjería y Fronteras y al Derecho Internacional”.

Sathientharadol (2020) defiende un enfoque didáctico de campo semántico para la enseñanza del vocabulario policial, asegurando que ayuda a los policías alumnos a crear conexiones entre sonido, palabra, significado y uso. En su estudio, sigue procesos en los que los estudiantes memorizan y reconocen los significados de léxico de su campo, su pronunciación y su grafía repetidamente, lo que funciona especialmente con palabras más fáciles de representarse mentalmente, como las que denominan realidades más familiares y concretas frente a las abstractas. Activar la noción de campo semántico ayuda a los policías alumnos a recordar la palabra más rápido.

Sun (2015) defiende la creación de un corpus de vocabulario de inglés policial, alegando que sería una herramienta útil tanto para la enseñanza de esta lengua para fines específicos como para la propia comunicación entre los miembros de la comunidad de práctica policial de diferentes lugares del mundo, cada vez más llamados a entenderse y colaborar para frenar un crimen crecientemente globalizado. Propone, asimismo, que este corpus pueda tener su reflejo en glosarios bilingües. En este sentido, Ding (2017) propugna la necesidad de elaborar corpora policiales de traducción a gran escala, utilizando *big data* y valiéndose de los modos de traducción CAT (*Computer Assisted Translation*) y MT (*Machine Translation*). Holsworth (2019) ha dado los primeros pasos para elaborar un corpus basado en el género policial para los agentes de la policía de Kyoto, Japón, identificando de modo específico patrones de lenguaje, vocabulario y expresiones de la lengua meta que responden más directamente a las necesidades

comunicativas en su desempeño profesional cotidiano, como paso previo a su introducción en el programa del curso. Los hallazgos proporcionaron información importante relativa a frecuencias léxicas, frases relevantes y uso del lenguaje a nivel léxico-gramatical, y con ellos el investigador creó una lista de palabras de inglés policial en función de su frecuencia, así como una “nube de palabras” para ayudar a visualizar los datos y permitir a los usuarios del inglés policial identificar rápidamente el vocabulario más pertinente dentro del corpus. Las nubes de palabras o nubes de etiquetas son representaciones de un conjunto léxico, donde el tamaño de los elementos es proporcionalmente más grande a medida que se trata de palabras que aparecen con mayor frecuencia. Eso ayuda a relacionar la inteligencia verbal-lingüística con la visual-espacial. Holsworth afirma así la utilidad práctica de su trabajo para el aula de inglés policial: “the Kyoto police clearly need to focus on high frequency vocabulary and how it is used within police contexts” (p. 70).

De forma conexas a Holsworth, aunque no tan desarrollada con medios técnicos, Trajkovska y Nikodinovska-Stefanovska (2016) trabajan las *collocations* (combinaciones frecuentes de palabras) como modo de presentar el vocabulario policial en el aula de inglés especializado, utilizando como material didáctico textos auténticos tomados de corpora legales de la UE relacionados con el área policial de inmigración y extranjería.

Buckmaster y McIlwraith (2020c) inciden en la frecuencia de las palabras a la hora de orientar la enseñanza del vocabulario policial, frecuencia obtenida de la información que proporcionan los corpora, de tal modo que sabiendo las 1.000 palabras más frecuentes del inglés para usos específicos del que se trate se conoce el 82% del texto y con el dominio de las 3.000 palabras más frecuentes se conoce hasta un 95% del

vocabulario de un texto especializado, pudiendo deducir los elementos léxicos restantes por el contexto.

En un reciente estudio llevado a cabo en la Academia de Policía de Vietnam, Nguyen (2020a, 2020b) analiza el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario en el inglés para fines policiales, identificando seis, divididas en dos grandes bloques: estrategias de descubrimiento (primera toma de contacto con vocablos nuevos para conocer su significado) y estrategias de consolidación (lograr convertir el aprendizaje en sólido y duradero). De ellas, “cadets liked to discover new ESP vocabularies more than consolidate them” (p. 14), por lo que aplican más las estrategias de descubrimiento que las de consolidación, que siempre tienen menos atractivo por suponer menos novedad y exigir mayor esfuerzo de retentiva consciente.

Las seis estrategias son:

1. Estrategias de determinación

Analizar partes del discurso (adjetivos, nombres, verbos)

Analizar su raíz y sus prefijos y sufijos

Analizar el apoyo visual de imágenes que las acompañan

Deducir el significado a partir de experiencias personales o situaciones actuales

Ver películas y deducir el significado del contexto

Buscar el significado en Internet

Buscar el significado en un diccionario bilingüe

Buscar el significado en un diccionario monolingüe

Buscar el significado en un diccionario especializado.

2. Estrategias sociales de descubrimiento

Preguntar a un compañero de clase

Buscar las palabras en parejas o grupos de clase

Preguntar el significado al profesor

De acuerdo a los resultados del estudio, las estrategias de determinación (en especial la de buscar en internet) y las sociales son las más frecuentemente usadas.

3.Estrategias de memoria

Hacer dibujos para imaginar la nueva palabra.

Aprender palabras nuevas en el tiempo libre.

Usar acciones físicas para aprender una palabra.

Ligar las nuevas palabras a sus partes del discurso (nombres, verbos, adjetivos)

Usar las nuevas palabras en las conversaciones de clase.

Intentar recordar frases y expresiones que contengan las nuevas palabras

Intentar recordar los sonidos y la acentuación de las nuevas palabras

Relacionar la palabra nueva a un objeto o a un evento para recordarla

Hacer frases con las nuevas palabras

Definir y explicar el significado de la nueva palabra en inglés

Ligar las nuevas palabras a experiencias personales o situaciones actuales

Intentar usar las nuevas palabras de forma oral o escrita tanto como sea posible

Practicar usar las nuevas palabras en situaciones imaginarias

4.Estrategias cognitivas

Escribir las palabras nuevas en pequeños trozos de papel y pegarlas en algún sitio para recordarlas

Decir las palabras en alto muchas veces para recordarlas

Escribir las palabras y su traducción muchas veces para recordarlas

Escribir las palabras nuevas en un cuaderno de inglés policial

Hacer una lista de palabras y su traducción para recordarlas

5.Estrategias metacognitivas

Aprender y consolidar nuevas palabras de periódicos, revistas o películas relacionadas con el inglés policial

Comprobar el aprendizaje de vocabulario especializado haciendo ejercicios de vocabulario de inglés policial

Hacer una planificación para aprender y memorizar las palabras en un día o en varios días de la semana

6. Estrategias sociales de consolidación

Se trata de las mismas estrategias de índole social aplicadas al descubrimiento, cuando ya se ha producido éste, y el objetivo se convierte en el de reforzar y afianzar el aprendizaje.

Por otro lado, Bautista Barón (2013) ha aplicado con éxito en la Escuela de Investigación Criminal de la Policía de Bogotá (Colombia) la metodología CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) para desarrollar el dominio de vocabulario criminalístico y la comprensión lectora de los policías-alumnos mediante el uso de materiales basados en contenidos. Este enfoque se basa en el modelo de aprendizaje sociocognitivo que integra el conocimiento previo de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la consciencia metacognitiva y la reflexión personal. La autora organizó con buenos resultados varios talleres de lectura siguiendo los cinco pasos de la metodología CALLA (pp. 143-144):

Preparación: Los estudiantes se preparan para la instrucción en las estrategias identificando sus conocimientos previos y el uso de estrategias específicas (*teacher introduces the topic and students define the concept of crime*).

Presentación: El profesor hace una demostración de la nueva estrategia de aprendizaje y explica cómo y cuándo usarla.

Práctica (antes de la lectura): Los estudiantes practican usando la estrategia en actividades de dificultad moderada (*identify crime vocabulary using pictures; use the new words in context through guessing, scrambling, matching, and completion activities...*).

Evaluación (durante la lectura): Los estudiantes autoevalúan su uso de la estrategia de aprendizaje y qué tal les funciona (*students read short crime cases in groups*).

Expansión (después de la lectura): Los estudiantes extienden la utilidad de la estrategia de aprendizaje aplicándola a nuevas situaciones o tareas de aprendizaje (*teacher revises the reading comprehension exercises with whole class*).

En lo que se refiere a las estrategias docentes más adecuadas para la presentación del vocabulario del inglés policial, Trajkovska (2012, pp. 259-60) enumera las siguientes, aplicadas en la Facultad de Seguridad de Skopie (Macedonia): *pre-teaching unfamiliar words, presenting new vocabulary through word-formation, presenting new vocabulary through synonyms/antonyms, word matching, visual reference, systematic presentation of new words*. Y respecto a las actividades para practicar el vocabulario especializado policial, destaca éstas: *gap-filling, matching, true-false, odd one out, role-plays, games, information gap, map Reading, creative writing*.

Rodeghiero (2019) destaca la importancia de trabajar explícitamente las secuencias formulaicas, de gran potencial comunicativo, en la enseñanza del vocabulario de una lengua extranjera, en especial con fines específicos, y analiza su importancia en la formación en lengua inglesa de los oficiales de la policía de Río Negro, Argentina, para lo que selecciona las dos secuencias de nivel A1/A2 *Can you tell me...?* y *Did you notice anything...?* (p. 823): los oficiales alumnos

utilizarán el inglés para comunicarse con hablantes de distintos niveles de competencia en la lengua extranjera (incluyendo interlocutores más avanzados que ellos mismos o nativos) en situaciones delicadas tales como accidentes, desaparición de personas o robos, en las que es vital la precisión del mensaje (p. 824).

Las secuencias de uso frecuente permiten a los policías en formación ser reconocidos por los ciudadanos como miembros de las fuerzas de seguridad y mejoran los intercambios comunicativos entre unos y otros, pues “pueden contribuir a resolver situaciones comunicativas cruciales para el quehacer policial, tales como la recolección de información acerca de un hecho delictivo o de desaparición de personas” (p. 826).

Bosque Torrecilla (2014, p. 12) concluye que el problema de los policías con la lengua inglesa no es tanto el dominio de su gramática como el de su vocabulario activo especializado, que suele ser escaso. Movidio por el afán de contribuir a paliar dicha situación, elabora en su investigación académica una guía práctica de conversación para situaciones policiales tipo y un glosario de léxico específico policial. Resulta muy útil la atención del autor en los materiales a factores como las diferencias entre el inglés británico y americano, los *false friends*, *cockney rhyming slang* y *texting slang*, cada vez más habitual como forma de comunicación en la mensajería instantánea de móvil y redes sociales. Y una gran aportación es la determinación de términos legales que pueden llevar a confusión a un policía hispanohablante, una dificultad creada por las diferencias entre los sistemas legales y judiciales anglosajones y romanos, y agravada por las diferencias existentes entre los propios países de habla inglesa, al ser tantos y tan diversos, lo que complica encontrar una definición o traducción unívoca de los términos. Así, vocablos referentes al homicidio y sus formas, la privación de libertad, delitos contra el patrimonio o trata de personas.

Por otra parte, Guilarte Calzada (2019) ha elaborado un glosario específico policial español-inglés recopilando el vocabulario especializado más utilizado en regulaciones normativas; en congresos y conferencias internacionales; y en actos y reuniones de distintas Instituciones y Agencias Policiales, diferenciando si se va a utilizar en Europol, Interpol o Frontex. El propósito de la autora es facilitar la comunicación en el ámbito de la cooperación policial con otros países e instituciones, así como “el intercambio de información en materias policiales, penales y procesales, especialmente en la labor diaria de los funcionarios dependientes de la División de Cooperación Internacional” (p. 66).

Bosque Torrecilla (2014, pp. 27 y ss) elabora tablas situacionales policiales (escritas y pronunciadas en un documento de audio) con expresiones y frases hechas en inglés que se pueden emplear en una docena de contextos tipo, dividiendo en negro las alocuciones policiales y en azul las posibles respuestas de los interlocutores extranjeros:

- situaciones de emergencia (recepción de llamadas de emergencia, trato a persona herida, actuación en catástrofes)

- asistencia a personas (persona desaparecida, indicaciones)

- control de accesos

- identificaciones en vía pública

- intervenciones con vehículos

- registros en domicilio

- detención

- información de los derechos del detenido

- en los calabozos

- cruce de fronteras (entrevista con el extranjero, obtención de visados, devolución de extranjeros)

-violencia doméstica/de género

-víctimas de trata de seres humanos (plan policial contra el tráfico de seres humanos con fines de explotación sexual, indicios de trata sexual, derechos de las víctimas).

4.2.3 Enseñanza/aprendizaje de las estructuras gramaticales del inglés policial

Aunque la enseñanza de la gramática general del idioma no es medular en un curso de inglés para fines específicos, no resulta realista pretender eliminarla por completo del programa docente en el caso de que a los policías alumnos no se les exija previamente un cierto nivel de inglés como requisito de ingreso en el cuerpo. Morocho Arciniega (2014) ha analizado las dificultades sintácticas en lengua inglesa de los aspirantes a la Escuela de Policía de Ecuador (ESPOL), concluyendo que no se trata de un tema prescindible, pues “las competencias sintácticas son fundamentales para la comprensión del funcionamiento del idioma que se está aprendiendo y, por ende, tienen un impacto directo sobre la capacidad de comunicación” (p. 61).

Por su parte, Hoa y Truc (2020) han estudiado el proceso de enseñanza/aprendizaje de las estructuras gramaticales para los policías alumnos en la Academia de Policía de Vietnam. En el contexto docente descrito, explican que tradicionalmente la enseñanza de la gramática tenía mucho peso en el currículo. Los autores apoyan la enseñanza de las estructuras gramaticales del inglés policial en el aula con el argumento de que “learning grammar cannot only help ESP learners construct more accurate sentences but also help them use various structures to communicate in real-life situations” (p. 81), y vinculan la percepción de los estudiantes de la dificultad de la gramática del inglés policial a cuatro factores: “inherent complexity of grammar rules, L1 [negative] transfer, individual differences in language aptitude, and students’ low frequency of practice” (p. 82).

El análisis de las estrategias de enseñanza/aprendizaje en la Academia de Policía vietnamita las sistematizan así:

Cómo presentar una estructura gramatical nueva el profesor a los policías-alumnos (p. 91):

Usar gramática-traducción

Presentar la estructura deductivamente

Presentar la estructura inductivamente

Pedir a los estudiantes que identifiquen y subrayen la forma en un pasaje

Presentar la estructura mediante lecturas cortas

Presentar la estructura a través de situaciones

Cómo conseguir que los policías-alumnos practiquen y produzcan una nueva estructura gramatical (p. 92):

Proporcionar muchas situaciones para que usen la nueva estructura

Proporcionar dibujos para que usen la nueva estructura

Pedir a los estudiantes que apliquen la nueva estructura oralmente o en una conversación

Pedir a los estudiantes que apliquen la nueva estructura escribiendo sobre un tema libre o dado

Juegos

Hacer ejercicios de libros de texto en parejas o grupos

Hacer ejercicios en casa que no se corrigen

Hacer ejercicios en casa que se corrigen parcialmente

Hacer ejercicios en casa que se corrigen

El resultado del estudio a través de la aplicación de cuestionarios a policías alumnos y a sus profesores permite concluir que los métodos de instrucción de la

gramática influyen en las percepciones de los estudiantes sobre la dificultad de aquella (p. 94), y que, para lograr aprendizajes verdaderamente significativos, es preciso integrar el proceso de aprendizaje de las estructuras gramaticales con su uso en destrezas de producción oral y escrita (p. 96). Los estudiantes apreciaban todas las técnicas usadas para presentar estructuras nuevas salvo la de gramática-traducción, aunque preferían aprender la gramática a través de situaciones y, en todo caso, se mostraban a favor de que el profesor emplease una variedad de técnicas, más allá de sólo métodos inductivos y deductivos. Por su parte, el profesorado afirmó que, debido a la limitación temporal, raramente usaban las estrategias de presentar nuevas normas gramaticales mediante situaciones y lecturas cortas. En lo referente a la práctica y producción de las nuevas estructuras, los estudiantes se decantaron por hacer ejercicios del libro de texto en parejas o grupos en lugar de individualmente, siempre aplicando la gramática en situaciones tipo.

Payam y Sariçoban (2006) en su análisis de necesidades de lengua inglesa de los policías turcos relativizan la importancia de la gramática en el programa docente: “students should be made more concerned with speaking English rather than only learning its grammar” (pp. 171-2).

Jovanović (2018) ha analizado la enseñanza de los verbos modales de la lengua inglesa en contextos policiales para los alumnos de la Academia de Criminalística y Estudios Policiales de Belgrado (Serbia). Expresar obligación, necesidad, posibilidad y deducción son funciones del lenguaje habituales en la comunicación policial, y en inglés con frecuencia se recurre a expresarlas mediante construcciones con verbos modales. El dominio de este tipo de estructuras, aunque en puridad son gramaticales, permiten una versatilidad comunicativa muy útil a los policías alumnos, y por eso concluye que es preciso introducirlas en el programa de inglés policial.

Faghih y Mousaee (2015) realizaron un estudio con implicaciones didácticas en el inglés policial del uso por parte de los policías iraníes de los marcadores del discurso en los correos electrónicos en lengua inglesa enviados en el servidor de mensajes de INTERPOL, tratando de aproximar su uso de los marcadores (contrastivos, elaborativos, temporales e inferenciales) al realizado por los policías nativos angloparlantes.

Una toma de conciencia gramatical de la lengua inglesa (*grammar awareness*) puede asimismo ayudar a los inspectores-alumnos a entender cuestiones de índole forense que resultan también relevantes en su desempeño profesional, y así motivarles a aprender aspectos gramaticales del inglés que pueden conllevar consecuencias prácticas. Un ejemplo revelador es el de Cetkovic (2014), que analiza la posición de los adverbios temporales ingleses en textos escritos policiales afirmando que la descripción sistemática de las diferencias entre el discurso policial y el uso general en la comunicación cotidiana, desde las perspectivas gramatical, pragmática y estilística puede ser significativa para la lingüística en general y la lingüística forense en particular (p. 217). Así, el uso más habitual del adverbio temporal *then* (y otros dos relacionados, *thereafter* y *subsequently*) en los informes policiales es colocarlo inmediatamente después del sujeto, en posición intermedia entre sujeto y verbo, lo que también ocurre con otros adverbios de tiempo y de frecuencia como *continually*, *again*, *later* y *at first*. Ésta es una característica distintiva del discurso policial escrito en lengua inglesa, no siendo común en un hablante ordinario. El problema es cuando este rasgo aparece en transcripciones escritas del discurso de acusados o testigos, y puede indicar que el hablante no ha pronunciado tal cual las palabras, sino que han sido adaptadas por el agente.

4.2.4 Uso de *phrasal verbs* en el inglés policial

Los llamados *phrasal verbs* o verbos con preposición de la lengua inglesa son uno de los elementos cuya enseñanza y aprendizaje puede entrañar más dificultad, al ser muy numerosos y muy similares entre sí a pesar de tener significados muy dispares.

En el caso del inglés para policías, es preciso seleccionar los verbos preposicionales con mayor recurrencia en el ámbito profesional o con significados directamente relacionados con este, para incluirlos en el programa del curso y diseñar actividades adaptadas a ellos.

Rosca y Baicchi (2016) han estudiado cuáles son los *phrasal verbs* con mayor frecuencia en el discurso policial en los que aparece la partícula *up*. Si bien el estudio es limitado en su enfoque, resulta de interés porque su método puede extrapolarse a otras partículas u otras formas base verbales. Las autoras aportan una propuesta de actividades para trabajar los *phrasal verbs* con los policías-alumnos (pág. 289):

Instrucción inductiva que requiere que los estudiantes infieran el significado de un verbo preposicional aislado y en contexto

Instrucción deductiva durante la cual los estudiantes están expuestos a explicaciones explícitas sobre la sistemática de los verbos preposicionales en el contexto policial

Enfoque comunicativo que requiere que los estudiantes discutan en parejas o grupos escenarios evocados por los verbos preposicionales (buscar pruebas, detener, negociar con delincuentes) para desentrañar juntos las conexiones entre diferentes extensiones de significado, para crear un diálogo incorporando verbos con preposición y representarlo delante de la clase.

Rosca y Baker de Altamirano (2016) extienden el estudio a las partículas *up* y *down* en los *phrasal verbs* de uso frecuente en el ámbito policial.

4.2.5 Fórmulas de cortesía en el inglés policial

En el curso de inglés policial, además de desarrollar en el inspector alumno las competencias generales lingüísticas y comunicativas (receptivas y productivas), léxicas, gramaticales, fonológicas y funcionales, también es preciso trabajar las sociolingüísticas y pragmáticas (Borszéki, 2018). La observancia de la cortesía y la educación es una de las actitudes que se trabajan en la formación policial. En este sentido, la Guía Docente de la Escala Ejecutiva del curso 2020-2021 incluye entre los resultados de aprendizaje esperados para la asignatura de Comunicación en Lengua Inglesa / Francesa “Argumentar la importancia de comunicarse con un interlocutor en su idioma como muestra de cortesía profesional propia de los funcionarios policiales”.

Así, el uso adecuado de fórmulas de cortesía es parte importante del elemento sociocultural presente en la comunicación lingüística internacional que tiene lugar en el ámbito de desarrollo de la función policial. Por ello, resulta de interés incluir formación a este respecto en un curso de inglés para policías. No solo adquirirán estrategias sino que también tomarán consciencia de características que pudieran de otro modo pasarles desapercibidas, en especial si no han tenido oportunidad de pasar el suficiente tiempo en el extranjero, principalmente en sociedades angloparlantes.

Rattanapian (2016) sistematiza las fórmulas de cortesía más habituales en las conversaciones en inglés como lengua extranjera entre un policía y un ciudadano. A nivel léxico, cabe destacar estos dos grandes bloques:

1. Estrategias de implicación (*involvement strategies*), como por ejemplo (pág. 265):

Buscar acuerdo a través de la repetición de algún elemento (*-I lost my camera. - Your camera*)

Utilizar partículas del discurso como *ok, umm, a-ha* para expresar acuerdo y cooperación.

“Regalar” el oído expresando gratitud y comprensión (*I see, Welcome, Thank you*)

2.Estrategias de independencia (*independence strategies*), como por ejemplo (págs. 265-266):

Utilizar elementos convencionalmente indirectos (*please, Would you mind*)

Usar circunloquios (*You can just contact... You can make a report as well*)

Expresar deferencia dirigiéndose al interlocutor con títulos (*Mr, Madam, Sir*)

Chersan (2015, p. 50) incide asimismo en el valor del registro como variación del nivel de formalidad en el inglés policial que enseñemos: “from the formal language of the police institution acts to the lower varieties represented by ‘cop talk’ and ‘criminal cant’”.

4.2.6 Enseñanza del inglés policial asistida por ordenador

Cada vez está ganando más terreno en todo el mundo el llamado *e-learning*, la enseñanza mediante recursos tecnológicos que permiten extender la docencia más allá de los límites espacio-temporales del aula. La aplicación de la enseñanza a distancia al inglés policial permite acomodar perfectamente el programa a las necesidades y estilo de aprendizaje del policía alumno y conciliar la formación permanente con las obligaciones del desempeño profesional, lo que ocurre durante todo el primer año de la Escala Ejecutiva para los inspectores alumnos de promoción interna, que alternan la formación con su permanencia en plantilla. No en vano el artículo 7.1 i) de la Ley Orgánica 9/2015, de 28 de julio, de Régimen de Personal de la Policía Nacional, dispone que los Policías Nacionales tienen el derecho de carácter individual “a la formación profesional permanente y de especialización”, que se corresponde con el deber establecido en la misma Ley Orgánica (artículo 9 r) de “Mantener actualizada su formación y cualificación profesional”. Y ya el Reglamento provisional de la Escuela

Superior de Policía (Orden de 19 de octubre de 1981) disponía en su artículo 51 d) entre los deberes de los alumnos “Esforzarse en la mejora de sus aptitudes profesionales y de su capacidad de trabajo, así como en obtener el mayor rendimiento posible de las enseñanzas que reciban”.

Así, en lugares como la Academia de Policía de Bratislava, Eslovaquia, se desarrollan módulos de *e-learning* para la enseñanza del inglés dirigidos a determinadas unidades policiales, como por ejemplo de policía de tráfico, lo que posibilita delimitar perfectamente los contenidos y objetivos del curso en base a sus necesidades de lengua extranjera para sus funciones concretas (Ferenčíková, 2017). El nivel de inglés específico para propósitos policiales ha sido también mejorado con éxito para la policía de Indonesia, especialmente la que trabaja con los turistas, mediante talleres y mentorización impartidos íntegramente a través de *e-learning* (Dewi, Rozimela, Zaim, Munawwaroh e Irma, 2019). Solak (2012) afirma, para el caso de la Gendarmería turca: “A learning environment equipped with modern educational technologies will facilitate and accelerate the learning process and create a motivating atmosphere for the learners” (p. 61).

Laksanasut y Thitivesa (2020) han utilizado con éxito un *e-book* interactivo diseñado y creado *ad hoc* para la enseñanza del inglés para fines específicos para la policía tailandesa, con el objetivo de optimizar la comunicación oral, que requiere mucha práctica e invertir mucho tiempo, más allá del que se pasa en el aula. Compatible con todos los dispositivos (*smartphone, tablet, ordenador...*) y sin necesidad de estar conectado a internet, este tipo de recurso está llamado a proliferar y ver su utilización extenderse por todo el mundo.

Nguyen (2013) propugna el uso de WebQuest para desarrollar la destreza de *reading* de los policías alumnos, tanto intensiva como extensiva, integrando proyectos

basados en internet en el curso de inglés específico para la Universidad Policial de Vietnam. El recurso combina los beneficios del enfoque constructivista, el enfoque del aprendizaje basado en la investigación, el enfoque basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo. Nguyen diseña una WebQuest llamada “English for Police” en el curso de lectura en lengua inglesa, mejorando así la competencia lectora y la motivación de los estudiantes, la intelección de términos relacionados con la policía y la utilización de materiales auténticos en inglés con actividades grupales en el aula y fuera de ella.

Liu (2013) propuso utilizar la enseñanza asistida por ordenador (*Computer Assisted Instruction, CAI*) en el inglés para usos específicos que se enseña en la Academia de Policía de Liaoning, en China, impulsando un método pedagógico llamado *Virtual Policing in English (VPIE)*. Es una aplicación innovadora de varias tecnologías web en interacciones interpersonales basadas en escenarios, que el autor define así: “a trainee-centered police service simulation English learning and training program in which participants conceive, develop and manage virtual police organizations to fulfill their duties” (p. 345). La puesta en práctica del VPIE conlleva dificultades de organización, pues requiere la intervención de hasta cuatro docentes (“mentores”) coordinados: uno de inglés, otro de la materia policial, otro de informática y un experto en el desempeño policial. Es un aprendizaje colaborativo basado en proyectos. Otro investigador diferente aunque de apellido homónimo, Liu (2018), plantea aplicar el enfoque orientado al producto (*product oriented approach, POA*), mucho más práctico, combinando la enseñanza por ordenador con la tradicional de aula, para suscitar el interés de los policías alumnos del Instituto Policial de Jiangsu, China, en la producción de la lengua inglesa, con internet, mini clases y MOOCs (*Massive Open Online Courses*) creados online, animándoles a escuchar con mayor atención, pensar de manera más especulativa y hablar más activamente.

Wei (2013b) diseñó un programa de inglés policial para los policías alumnos de la Academia de Liaoning basado en el aprendizaje experiencial, implementando formación especializada basada en la web para la clase y para después de ella, como forma de poner en práctica el conocimiento teórico adquirido en el aula, creando contextos simulados como el de un policía en prácticas en una plantilla, y aumentando así el realismo de la situación y la motivación de los estudiantes, al tratarse de un aprendizaje activo, centrado en el alumno, y quedar convertido el profesor en facilitador.

Wei (2013c) complementa el enfoque de alternar instrucción personal con instrucción por ordenador y multimedia en el inglés policial, lo que se llama *blended learning* o *b-learning* (aprendizaje combinado, enseñanza semipresencial reforzada con virtual), analizando además las formas más efectivas de evaluación, que no se reduzcan al producto, sino también al proceso. La secuencia es triple: enseñanza en persona, formación mediante simulación, y consolidación online con aprendizaje ubicuo (Wei 2013a). El *b-learning* es una de las metodologías docentes que se siguen en el Centro de Idiomas de la Policía Nacional en Bogotá (Colombia), creado en 2010 en la Dirección Nacional de Escuelas con el propósito declarado en su página web institucional de favorecer el bilingüismo necesario para la cooperación policial internacional y la atención a nacionales de otros países en un mundo fuertemente globalizado.

El aprendizaje ubicuo al que se refiere Wei busca que la formación en el inglés policial tenga lugar en cualquier momento y lugar, gracias a las nuevas tecnologías, y con la creación de escenarios aspira a construir “a virtual and proactive environment in which students can interact with other participants including peers, teachers, experts, policemen or native English speakers free of stress to prepare them for real policing service” (2013a, p. 2). De esta manera, los policías alumnos adquieren estrategias de

aprendizaje autónomo que les será muy útil mantener para actualizarse a lo largo de su trayectoria profesional, más allá del tiempo de permanencia en la academia policial.

Relacionada con el aprendizaje ubicuo está la propuesta de Liu (2014) de valerse de la aplicación WeChat en la enseñanza del inglés policial. WeChat es un servicio de comunicación de mensajes de texto y de voz a través de teléfono móvil desarrollado desde 2011 por la compañía Tencent en China, como software gratuito disponible para todo tipo de dispositivos, como Android, iPhone, y OS X, y con el que cuenta la práctica totalidad de los estudiantes chinos. Liu apoya utilizar WeChat para la formación virtual online de inglés policial en clase o después de clase, al estar disponible para los estudiantes a cualquier hora e independientemente de dónde se encuentren. En su propuesta, mediante WeChat los policías alumnos reproducen escenarios de situaciones policiales tipo, en las que unos actúan como agentes y otros como receptores del servicio o actuación policial, interactuando con participantes como sus compañeros, profesores, expertos, policías en ejercicio o extranjeros, tecleando palabras o enviando mensajes de audio o video (p. 2549). Asimismo, cuentan con un chat grupal en esta aplicación, llamado “English for Elite Police”, que se desarrolla en inglés, donde el administrador envía mensajes relacionados con el programa, avisos, tareas, temas para discusión, o responde preguntas, y los miembros comparten reflexiones, ideas, sugerencias o *stories* (p. 2553). El chat asíncrono y la posibilidad constante de reproducción de los audios del chat permite que profesor y alumnos comprueben el proceso comunicativo para evaluar, corregir o mejorar la práctica de la interacción, y da la oportunidad a los estudiantes de pensar antes de interactuar, algo especialmente beneficioso para quienes son más tímidos o tienen menos fluidez en lengua inglesa. Además, el uso de WeChat tiene ventajas al incentivar el enfoque docente centrado en el alumno, quien aumenta su motivación e implicación en el

proceso de aprendizaje con la utilización de imágenes y materiales de audio y video, e interacción con otros participantes, integrando el aprendizaje autodirigido con el colaborativo (p. 2553).

Por otra parte, Liu (2016) introduce la metodología de *flipped classroom* o aula invertida en la Escuela de Policía de Liaoning con el objetivo de conseguir un aprendizaje profundo, utilizando una combinación de la enseñanza del inglés para fines específicos policiales y la enseñanza del inglés para fines generales mediante contenidos online multimedia de MOOCs (*Massive Open Online Courses*) como complemento previo a la enseñanza que se imparte en el aula, que Liu llama SPOCs (*Small Private Online Courses*), y que los policías alumnos trabajan a su ritmo (permitiendo interactuar con otros compañeros o con el profesor) como preparación antes de recibir la docencia de inglés policial en la clase y para optimizar el aprovechamiento de ésta, que así puede ser más enfocada y práctica.

Yi (2019b) propone utilizar Realidad Aumentada (*Augmented Reality, AR*) y Realidad Virtual (*Virtual Reality, VR*) para los cursos de inglés policial, ya que estos recursos posibilitan reproducir contextos que simulan los reales y proporcionar así a los alumnos ocasiones de practicar el inglés policial en situaciones que se asemejan mucho a las que los policías encontrarán en su ejercicio profesional, aumentando además el tiempo de exposición y uso de la lengua extranjera más allá de las actividades que se realizan en el aula.

Nguyen (2020) aboga por el uso de la herramienta Google Classroom en el aula de inglés policial como medio de incentivar el aprendizaje independiente de los policías alumnos de Vietnam. Los resultados del proyecto piloto de investigación-acción, que se extendió por un lapso de 14 semanas, fueron positivos, aumentando la autonomía de aprendizaje de los estudiantes, así como su motivación y satisfacción con la

metodología, que encontraron útil y fácil de usar. Por ello, el autor propone la implementación de la plataforma Google Classroom en la Academia policial en lo sucesivo como recurso para la docencia.

Zheng y Yang (2019) utilizan las nuevas tecnologías para la formación en lengua inglesa de los alumnos de la Escuela de Policía de Zhejiang, China, basada en contenidos y en la interculturalidad y desarrollando su pensamiento crítico, algo esencial para los policías al enfrentarse a los casos, en especial si éstos son transfronterizos en un contexto internacional cada día más complejo. Los autores hablan de la transición del CALL (*Computer Assisted Language Learning*) al MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) al perder terreno el ordenador tradicional en la actualidad en favor de dispositivos móviles que llevan la formación a cualquier momento y lugar de manera cómoda y asequible. Las nuevas tecnologías y la plataforma de aprendizaje por internet posibilitan también que la evaluación se lleve a cabo de manera online, lo que permite, en el caso de evaluación formativa, que el docente de inglés policial siga de cerca la evolución de cada estudiante, ofrezca *feedback* y ajuste el proceso y que ellos mismos sean testigos y partícipes de su propio progreso en el proceso de aprendizaje y puedan, asimismo, interactuar entre sí.

Liu (2011) propone el modelo STARS (*Speaking, Transcript, Argument, Role-play, Scenario*) para mejorar la interacción y la experiencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés policial con la ayuda de redes multimedia de ordenador. *Speaking* y *Transcript* ayudan a los policías alumnos a tener exposición con la lengua original, oral y escrita; la formación basada en *Argument, Role-play* y *Scenario* optimiza las interacciones entre participantes en un entorno virtual policial y crean un contexto motivador de trabajo colaborativo entre ellos.

En 2015, CEPOL (la agencia de la Unión Europea creada en 2005 con sede en Budapest, Hungría, como red de cooperación de los centros de formación de las policías europeas y encargada de la formación de los cuerpos policiales) lanzó su primer curso completamente online, dentro de su portfolio de *e-learning*, en la plataforma Moodle. La materia elegida fue la enseñanza del inglés policial, el curso denominado PEL (*Police English Language*), ya que el inglés es la *lingua franca* de la UE y muchas de las sesiones formativas de CEPOL se desarrollan en dicha lengua. El programa incluía los siguientes temas (Meos 2017, p. 93): comisarías y equipamiento, delitos, ciberdelincuencia, blanqueo de capitales, Europol, equipos de investigación conjuntos, antiterrorismo, Schengen y el ciclo de las políticas de la UE. El curso comenzaba con un webinar en vivo para que los participantes conocieran a los profesores y también entre sí, para crear una comunidad de aprendizaje, objetivo al que asimismo coadyuvan los foros y las actividades grupales. El éxito inicial de aquel primer curso ha hecho que, desde entonces, la tendencia haya sido imparable. La tasa de abandono de los cursos no ha superado de media un 10%. Desde entonces, CEPOL ha organizado numerosos webinars de temas más delimitados para la formación policial en lengua inglesa, como "Police and Customs Cooperation Centres (PCCC) blended English course" o "Professional law enforcement terminology in English". El 30 de abril de 2020 CEPOL lanzó su nueva plataforma de *e-learning* llamada LEEEd, en sustitución de la anterior, e-NET, más potente y con más funcionalidades, al contar con un número muy elevado y constantemente creciente de usuarios que en el momento de la migración se calculaba rondando los 30.000, según datos de la propia página web de CEPOL.

En la Escuela Nacional de Policía de Ávila con el advenimiento de la pandemia en marzo de 2020, la enseñanza pasó a ser completamente online hasta la finalización del curso académico, salvo la asistencia de manera personal a los exámenes finales por

turnos. El funcionamiento de la plataforma informática fue adecuado, y los alumnos acudieron a la Escuela solamente a realizar los exámenes finales de forma presencial a principios del verano. Los resultados de la asignatura de Inglés fueron equivalentes a los de otros años, sin necesitar variar sustancialmente los contenidos de un curso tipo que fueron examinados ni producirse menoscabo en las calificaciones. En el curso académico 2020-2021 algunas de las clases de la Escala Ejecutiva se han impartido online a través de la plataforma Casiopea por cuestiones organizativas relacionadas con la necesidad de guardar la adecuada distancia social y las normas de desinfección derivadas de la segunda y tercera olas de la pandemia, y respecto a la Escala Básica, se ha dividido a los policías alumnos en dos turnos, alternando fases presenciales y online de un mes de duración cada una, para contar con la mitad de alumnos presentes físicamente en las aulas y así cumplir con las recomendaciones sanitarias de limitación de aforo. Khairulina y Kopotun (2021) han recogido su experiencia en la docencia de lengua inglesa a los policías alumnos de Ucrania durante la COVID-19, aplicando el que llaman “experimental model of learning in a pandemic”, mediante aplicaciones de software y servicios online para la interacción entre profesor y alumnos, y de estos entre sí, obteniendo buenos resultados: “Such tasks allow the applicant to master the theoretical material independently, test the theory in practice, activate their abilities, and think creatively. Simultaneously, the tasks develop self-discipline, independence, and the ability to allocate time rationally” (p. 202).

Liu, Liu y Zheng (2018) se adhieren a la educación *maker* en la enseñanza del inglés policial, un método colaborativo centrado en el estudiante, basado en la experimentación y en la elaboración de proyectos, para resolver problemas auténticos, utilizando las tecnologías y aplicando conceptos científicos STEM. La educación *maker* se fundamenta en la noción de *failing forward*: la idea de que cometer errores es crucial

para el proceso de aprendizaje, y que reflexionar sobre ellos aporta valiosa información sobre el progreso real a docentes y discentes.

Prado Da Cruz (2013, p. 90) propone crear un “Portal de los idiomas” con acceso desde la red interna de la Policía Nacional, webpol, donde se encuentran instrumentos tan útiles como las aplicaciones policiales más utilizadas, manuales, bases de datos con la legislación vigente, etc. El portal, “creado como una página web o un blog, podría servir para recopilar toda la información relacionada con el aprendizaje de idiomas en el CNP”, incluyendo asimismo “un compendio de los recursos de aprendizaje que hay disponibles de manera gratuita en la red, blogs y enlaces a noticias que fomenten el conocimiento de idiomas”, proporcionando la oportunidad de “que los funcionarios plantearan todas las dudas sobre métodos de aprendizaje, o incluso se podría crear un foro donde varios expertos colaboradores dieran respuesta a dudas gramaticales o de vocabulario”.

4.2.7 Enseñanza del inglés policial basada en tareas

O’Connell (2014) implementa la enseñanza del inglés policial basada en tareas (*Task Based Language Teaching, TBLT*) creando materiales para trabajar en el aula a partir de tareas meta extraídas del propio desempeño policial. Obteniendo información de expertos en el dominio lingüístico (agentes de policía) y recogiendo muestras del discurso meta, se construyen diálogos típicos que sirven de base a tareas didácticas para desarrollar destrezas comunicativas en situaciones policiales tipo.

Flores Bautista y Quispe Aruquipa (2012, p. 18) en su propuesta de formación en lengua inglesa para los efectivos policiales de la Universidad Policial Mariscal Antonio José de Sucre de La Paz, Bolivia, plantean “que se imparta la enseñanza del idioma inglés como una alternativa diferente a la tradicional, donde el contenido, los materiales y las actividades están caracterizados en relación a las funciones policiales”.

4.2.8 Evaluación del Inglés para Fines Específicos

Según Thoma (2010), la evaluación del IFE está teniendo una demanda que va en aumento, hasta tal punto que la universidad belga de Ghent lanzó un proyecto para evaluar las Lenguas para Fines Específicos (LFE) y el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa desarrolló en 2008 el proyecto GULT (Guidelines for University Language Testing)⁵ en el ámbito del IFE, así como la evaluación para la Educación Superior basada en tareas dentro del Marco Europeo Común de Referencia. Las pruebas de LFE incluyen test para fines académicos, así como profesionales y ocupacionales.

La especialización es cada vez mayor en el ámbito profesional, por tanto, si el lenguaje de cada profesión se hace cada vez más específico, es lógico que la comunicación entre profesionales de diferentes países sea más efectiva y pueda llevarse a cabo gracias a un aprendizaje de lenguas extranjeras especializado con su correspondiente evaluación. Lamentablemente, a pesar de que la tendencia encuentra respaldo cada vez mayor en los artículos científicos, cuesta aún de implementar a la hora de elaborar pruebas de evaluación específicas y realistas por parte de las instituciones en muchos lugares del mundo.

Para el caso del inglés policial, Sendur (2017), en un estudio de la enseñanza de la lengua extranjera con fines específicos para agentes de policía de Polonia, sostiene que es preciso elaborar un test de evaluación alejado de los que miden solamente conocimientos generales de la lengua inglesa, y propone que sus pruebas de evaluación contengan tareas auténticas de la función policial que los policías alumnos deban realizar en la lengua extranjera, basadas en las situaciones meta de su profesión, y materiales reales en la medida de lo posible.

⁵ Guidelines for University Language Testing: directrices para la evaluación de idiomas en la Universidad.

Del mismo modo Yi (2019a), para el caso de la formación de la policía en Corea del Sur, incide en la ineficacia de evaluar a los agentes mediante tests que miden exclusivamente los conocimientos generales de lengua inglesa, no los conocimientos específicos que un policía va a necesitar aplicar en situaciones reales con las que se encontrará en su ejercicio profesional: “there is a need to evaluate the functional use of English, not knowledge of English” (p. 6). El objetivo es ser realmente efectivos en un mundo globalizado ante una delincuencia que no conoce fronteras:

in order to select a police officer who can play an appropriate role in the era of globalization, it is necessary to overhaul and improve the police English test in a large scale (...) based on various research and development, the Korean police officer's accredited certification test combining the ESP (English for Special Purpose) for police should be developed so as to improve and make the English examination suitable for the globalization era” (Yi, 2018, p. 19).

El mismo autor, en su estudio de 2020, valora la utilidad de que las autoridades hayan elegido el TOEIC (*Test of English for International Communication*) como prueba de inglés para el acceso al cuerpo policial surcoreano, concluyendo la insuficiencia de un examen de inglés general como éste para abarcar la demostración de la capacidad del futuro policía para realizar en inglés las tareas especializadas policiales que necesitará abordar en su ejercicio profesional, por ejemplo al tratar con extranjeros que se encuentren en Corea del Sur (p. 4). Por esa razón, colige que “the evaluation system specialized for police English, which is a special purpose English, should be strengthened” (p. 5). La misma conclusión podría extraerse de la lectura del Real Decreto 1593/1988, de 16 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, formación, promoción y perfeccionamiento de funcionarios del Cuerpo Nacional de Policía, que en sus artículos 2º.2 y 3º.2 establece que las pruebas selectivas

de acceso a la Escala Básica e ingreso a la Escala Ejecutiva versarán sobre conocimientos relacionados con la función policial.

4.3 Nuevos enfoques en la enseñanza del inglés policial

4.3.1 Sensibilización sobre el uso de la metáfora en el inglés policial⁶

En Sánchez-Reyes y Torregrosa (2019), el uso de la metáfora en inglés policial en el aula otorga una "doble visión" que incluye el evitar hacer referencia directa a temas incómodos, dolorosos o tabú utilizando este recurso literario.

El léxico especializado asociado con la delincuencia y los delitos es proclive a un lenguaje metafórico que tiene tendencia, especialmente en entornos relacionados con la policía, a ser una jerga que nombra las cosas de forma indirecta o figurativa (Mattiello, 2008).

Reconocer y familiarizarse con las metáforas es una destreza que debería desarrollarse en el aprendizaje de la lengua extranjera (Littlemore y Low, 2006). Las metáforas suelen utilizarse más bien de forma intuitiva, por lo que practicar su uso de forma correcta permitirá a los policías alumnos especializarse en el lenguaje específico de su comunidad de aprendizaje (Roldán-Riejos y Úbeda Mansilla, 2013). El hecho de no ser conscientes del significado de estas metáforas implicaría caer en la trampa y el error de realizar simples transferencias conceptuales de un idioma a otro (Juchem y Krennmayr, 2010).

Según Kövecses (2005), las metáforas "simples" o "primarias" son potencialmente universales, ya que se basan en experiencias humanas generales y las metáforas "conceptuales complejas", que emergen de las metáforas primarias, están muy influenciadas por la cultura. De acuerdo con esto, las metáforas son un punto de

⁶ Las citas bibliográficas que se han utilizado en el presente trabajo, originalmente en inglés, se presentan traducidas al español por la autora.

partida muy adecuado para la introducción de la competencia intercultural⁷ en el aula de ESP.

En el caso del inglés policial, los estudiantes se familiarizan con metáforas conceptuales relacionadas con drogas, delitos y delincuentes, agentes de policía y equipamiento, sanciones y centros penitenciarios, por nombrar las más relevantes (Sánchez-Reyes y Torregrosa, 2019).

Se trata de aproximar de la forma más fidedigna posible a los estudiantes a una inmersión en la lengua extranjera que les permita tomar conciencia del hecho de que las personas suelen definir conceptos abstractos como emociones o sensaciones mediante conceptos concretos, más fáciles de comprender. Los materiales que se emplean para introducir las metáforas en el aula son, en su mayoría, auténticos e incluyen películas, titulares de periódicos, campañas gubernamentales de prevención y otros artículos relacionados.

Para familiarizarse también con las metáforas en el ámbito policial, los estudiantes revisan una serie de textos breves, escritos en una jerga que contiene expresiones metafóricas cuyo significado no es evidente a primera vista. De este modo se lleva a cabo una estrategia de transferencia receptiva del conocimiento de la metáfora conceptual compleja que mejora la fluidez conceptual y contribuye a la fluidez receptiva, permitiendo a los estudiantes descubrir el significado de nuevos ejemplos lingüísticos tomados del mismo marco conceptual o de uno similar. Los estudiantes comprueban sus inferencias en diccionarios policiales y glosarios en línea para afinar los parámetros de significado. Se anima a utilizar un enfoque contrastivo y a debatir en el aula si la metáfora inglesa también se emplea en español o si por el contrario, se utiliza una construcción cultural diferente.

⁷ En este mismo apartado de la tesis se dedica un punto específico a desarrollar la competencia intercultural.

Una de las actividades comunicativas para el aprendizaje de las metáforas en el ámbito policial consiste en intercambiar ideas sobre las causas del vínculo entre la lengua de destino y la lengua de origen, en este caso el inglés y el español. Las investigaciones han demostrado que aumentar la conciencia metafórica de esta manera mejora la retención de vocabulario (Boers, 2000; Littlemore, 2001) ya que la naturaleza lúdica del lenguaje es más fácil de recordar que una estructura gramatical aislada.

Sánchez-Reyes y Torregrosa (2015), proponen en su artículo un elenco de metáforas conceptuales que se ilustra mediante los siguientes diez ejemplos que pertenecen al mundo de las drogas en inglés. Estas y otras metáforas similares permiten a los inspectores alumnos entender en su contexto expresiones metafóricas relacionadas con las drogas en ESP tales como⁸:

- 1) LAS DROGAS SON MUJERES: *Aunt Nora, Blonde, Mother, Pink lady.*
- 2) LAS DROGAS APORTAN FELICIDAD: *Joy powder, Laughing weed, Happy pill, Giggle smoke.*
- 3) LAS DROGAS SON DIVERSIONES DE LA INFANCIA: *Go on a sleigh ride, Baby sit, nose Candy, Jelly.*
- 4) TOMAR DROGAS ES VIAJAR A UN LUGAR: *Take a cruise, Cadillac express, Maserati, Channel swimmer, Trippers.*
- 5) LAS DROGAS SON LUGARES ELEVADOS: *Perfect high, Airplane, Climb, Ride the Wave, Cloud nine.*
- 6) LAS DROGAS SON ANIMALES: *Puff the dragon, Cold turkey, Wild cat, Galloping horse, Squirrel.*
- 7) LAS DROGAS SON CRIATURAS DEL MÁS ALLÁ: *Angel dust, Blue devil, Heaven and hell, Ghost.*

⁸ La traducción literal de las metáforas propuestas carece de sentido en español, por ello no se procede a su traducción.

8) LOS TRAFICANTES DE DROGAS SON FIGURAS AUTORITARIAS: *Sugar daddy, travel agent, Candyman, Bomb Squad.*

9) LA COCAINA ES BLANCURA: *Snow, Sugar, White lightning, White tornado.*

10) EL ÉXTASIS ES UN HÉROE DE DIBUJOS ANIMADOS: *Bart Simpson, Pink panther, Superman, Woody Woodpecker.*

Algunas de estas expresiones metafóricas (a menudo descritas como "muertas" o "aletargadas") como *sugar* o *trip*, se han normalizado a causa de su uso generalizado en diferentes contextos y, por tanto, son menos llamativas y pueden llegar a ser difícilmente reconocibles para los hablantes al tratarse de la evolución propia a la que están sujetas las lenguas en su uso, dentro de su propio contexto intercultural. Sin embargo, a pesar de que pueden confundirse fácilmente con el lenguaje literal por su uso excesivo, lo que elimina su sentido figurativo, siguen manteniendo su función metafórica (Radden y Sirven, 2007).

Los estudiantes aprenden a dividir los ejemplos de metáforas en heurísticas (experienciales) o justificativas (apologéticas), desarrollando la destreza receptiva para deducir la actitud del hablante. Mediante el uso de bases de datos de acceso público como la compilada por la Oficina de Política Nacional de Control de Drogas del gobierno de los EEUU o la Base de Datos Jurídica Nacional de la Policía de Inglaterra y Gales, buscan en Internet más ejemplos y aprenden a usarlos y comprenderlos. Internet es un recurso didáctico que también permite proporcionar información sobre el registro y los antecedentes geográficos del léxico desarrollando simultáneamente diferentes competencias de aprendizaje como la digital, la lingüística y la intercultural.

Una vez que el significado de una metáfora se ha estudiado en profundidad, se sugieren tres estrategias para la traducción de los términos metafóricos de L2 a L1

(Fernández y Remondino, 2013). Estas son: utilizar una metáfora equivalente exacta; buscar una metáfora con un sentido similar y parafrasear metáforas no traducibles.

La metáfora es un recurso muy recomendable para desarrollar habilidades en el léxico especializado del ámbito policial. Relacionar explícitamente las expresiones figurativas con sus metáforas conceptuales subyacentes ayuda a los alumnos a comprender y retener los conceptos clave (Doiz y Elizari, 2013). El uso de las metáforas en lenguaje policial promueve el pensamiento crítico y el aprendizaje interactivo en el trabajo en parejas y en grupos; también fomenta la autonomía de los estudiantes (una habilidad vital para un profesional que tendrá que llevar a cabo un aprendizaje y una actualización durante toda la vida) y requiere y apoya la competencia intercultural. El juego creativo de la metáfora también aumenta el interés de los estudiantes por la lengua extranjera (Velasco Sacristán, 2009).

4.3.2 Las situaciones meta como elemento clave para el diseño del plan de estudios de ESP (policial)

El análisis de la situación meta tiene como objetivo determinar qué necesitan saber hacer en inglés los estudiantes al finalizar el curso, y consigue este resultado mediante actividades que emulan las de la situación meta a nivel profesional. Se trata principalmente de tareas orientadas e interactivas, basadas en material auténtico (Byram, 2000, p. 495). Es una forma de proceder habitual para los cursos de policías de frontera de Frontex, cuyos materiales didácticos incluyen 126 diálogos o *scenarios* que sirven de contexto para presentar el vocabulario y las expresiones meta y los modelos lingüísticos propios de situaciones profesionales típicas (Borszéki, 2018, p. 143). En el plan de estudios de la asignatura “Comunicación en lengua inglesa II: nivel avanzado” de 2º curso de la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía de Ávila, la guía docente explicita como resultado de aprendizaje esperado “Escenificar distintas

situaciones policiales en inglés mediante el diseño de diálogos por medio de la técnica de ‘*role playing*’.

El análisis de necesidades revela las rutinas del lenguaje en los contextos laborales de los estudiantes y de las formas lingüísticas más frecuentemente utilizadas en ellos. Cada situación tiene su forma preferente de comunicación (géneros) (Byram, 2000, p. 493). Se desarrollan estas actividades porque el alumno las necesita para fines que van más allá del propio entorno de aprendizaje (Fatih, 2003, p. 48).

La identificación de las situaciones meta en los contextos policiales implica centrarse en la información que ilustra el lenguaje característico requerido para controlar esas situaciones, y después diseñar las tareas (tanto en la práctica escrita como en la comunicación) para desarrollar dicho lenguaje (Sánchez-Reyes y Torregrosa, 2015).

El estudio de los requisitos comunicativos profesionales del ámbito policial llevó a identificar los siguientes bloques de situaciones meta de cara a su inclusión en el currículum:

1. INTERVENCIONES DE TRÁFICO: controles policiales, multas, controles de alcoholemia, colisiones.
2. INTERROGATORIOS DE SOSPECHOSOS: identificación, interrogatorio, descripción de sospechosos/vehículos, retrato robot.
3. DETENCIONES: cacheo y registro, arresto, lectura de derechos (*Miranda rights*), detención en calabozo, declaraciones.
4. PETICIONES DE LOS CIUDADANOS: direcciones, quejas, objetos perdidos.

5. INCIDENTES : llamadas de emergencia, robo de bancos con rehenes, negociaciones, asistencia a víctimas, riñas tumultuarias y disturbios, protocolos de evacuación.

6. FRONTERAS INTERNACIONALES: Aduanas/aeropuerto/trámites fronterizos.

Siguiendo a Sánchez-Reyes y Torregrosa (2019), para desarrollar el aprendizaje del idioma a través de estos bloques de situaciones meta, se recopila una serie de materiales auténticos que provienen de diferentes fuentes que ilustren situaciones paradigmáticas de la labor policial y proporcionen el vínculo necesario entre el aula y el mundo real, así como la exposición a ejemplos reales del idioma: páginas web, periódicos, retransmisiones de noticias de televisión y programas de telerrealidad, entrevistas grabadas, etc.

Asimismo, las situaciones meta incluyen diferentes tareas que pueden realizarse de forma independiente en las etapas iniciales como redactar un informe, rellenar formularios con información proporcionada por los ciudadanos, sospechosos o testigos; hacer una presentación en una reunión o conferencia internacional o administrar bases de datos en inglés. Las situaciones meta generalmente se enmarcan dentro de técnicas comunicativas estándar, como simulación y juegos de rol, que permiten diferentes dinámicas de grupo para favorecer la comunicación.

Los textos escritos se utilizan como parte de la fase de contacto inicial para las situaciones meta (práctica controlada), pero a medida que los estudiantes se familiarizan con el lenguaje y el contexto comunicativo, se les anima a ser creativos y a participar en situaciones de intercambio comunicativo con el profesor, cuya función en este caso es de monitor y facilitador. El uso de material auténtico y de equipamiento policial real en las simulaciones ayuda a crear una atmósfera de autenticidad.

De cara a evaluar la producción oral de las situaciones meta, Sánchez-Reyes y Torregrosa (2015) proponen la siguiente tabla que agrupa los criterios de evaluación y su grado de consecución por parte de los estudiantes:

Tabla 7

Lista de verificación de los criterios de evaluación

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	<i>Insuficiente</i>	<i>Suficiente</i>	<i>Bien</i>	<i>Notable</i>	<i>Sobresaliente</i>
1. COMPRENSIÓN					
INTELIGIBILIDAD de la producción propia					
COMPRENSIÓN COMPLETA del discurso de la pareja					
HABILIDAD PARA COMPRENDER EL LENGUAJE COLOQUIAL Y NO LITERAL Y LAS REFERENCIAS CULTURALES					
2. INTERACCIONES					
REACCIONES INMEDIATAS Y PAPEL ACTIVO					
FLUIDEZ					
DURACIÓN					
TURNOS					
COOPERACIÓN Y NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO					
RESPUESTA A LA IMPREVISIBILIDAD					
3. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN					
RECONTEXTUALIZACIÓN Y PARAFRASEO					
ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS					
HABILIDADES DE ENTREVISTA					
CLARIDAD Y PRECISIÓN, AUSENCIA DE AMBIGÜEDAD					
ECONOMÍA DE EXPRESIÓN					
4. PRECISIÓN DEL LENGUAJE					
GRAMÁTICA					
VARIEDAD E IDONEIDAD DEL VOCABULARIO					
PRONUNCIACIÓN					
MODELOS DE ENTONACIÓN Y ESTRÉS					
5. LA COMUNICACIÓN NO VERBAL					
LENGUAJE CORPORAL					
TONO					
CONTACTO VISUAL					
6. AUTORIDAD / CONFIANZA / RELACIÓN					
CONDUCTA					
CORTESÍA					

HABILIDADES SOCIALES					
7. CONOCIMIENTO PREVIO					
CONTENIDO					
DISCURSO PROFESIONAL (terminología y géneros específicos)					
8. COMPETENCIA INTERCULTURAL					
CONCIENCIA Y EMPATÍA INTERCULTURALES					
REGISTRO Y CORRECCIÓN HACIA UN CONTEXTO SOCIAL MULTICULTURAL					
9. ORGANIZACIÓN					
SECUENCIACIÓN					
DECLARACIONES DE TRANSICIÓN					
COHESIÓN Y COHERENCIA					
10. CALIDAD GENERAL					
EFFECTIVIDAD COMUNICATIVA GLOBAL					

El uso de esta tabla favorece tanto la evaluación sumativa como la formativa, ya que se utiliza a lo largo del curso académico, a la vez que los estudiantes, siendo concedores de la misma, sabrán qué se espera de ellos a la hora de evaluarlos. Por otra parte, la lista de elementos evaluables de la tabla siempre puede ser susceptible de ampliarse en caso de que las necesidades de los estudiantes así lo requieran. Por último, la tabla puede emplearse también en diferentes momentos del curso como autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación externa.

Algunos de los criterios podrían suponer cierta ambigüedad en el caso de tener que evaluar a inspectores alumnos de otros países que estuvieran recibiendo formación en la Escuela de Policía, en concreto los criterios 5, 6 y 8. El origen cultural puede justificar diferentes percepciones o puntos de vista de una misma situación y, aunque esto puede suponer un reto en el aula, también es cierto que permite concienciar sobre los factores interculturales que de otro modo pasarían desapercibidos (Torregrosa y Sánchez-Reyes, 2015).

Cano Martínez (2019, p. 77) sintetiza los beneficios de la utilización de las situaciones meta como recurso didáctico en la enseñanza del inglés policial: que el

inspector alumno pierda el miedo a hablar en público en una lengua extranjera; que aprenda a trabajar bajo presión; que aprenda a hacerse entender mediante información clara y sencilla; que desarrolle su capacidad de respuesta ante preguntas imprevistas; que se fomente su capacidad de trabajo en equipo cooperando y ayudándose unos a otros en función de capacidades; que se mejore la relación interpersonal y el reparto coordinado de tareas en aras al óptimo resultado común.

4.3.3 El informe policial como género en el currículo de ESP (inglés policial)

El informe policial es uno de los géneros más comunes en el ámbito policial. Según Hess, Orthmann y Cho (2014), es la tarea policial que más tiempo consume. Por ello, se requiere preparar a los inspectores alumnos a saber realizarla en lengua inglesa.

Los informes policiales tienen fines funcionales y administrativos. Su función comunicativa es la de informar sobre un incumplimiento de la ley y, si se identifica, sobre su autor (Ribeiro, 2010). Una característica de los informes policiales es la preocupación por la identificación precisa de los objetos y un grado de detalle descriptivo muy elevado que parecería extraño en otros géneros (Bloor y Bloor, 2013). Redactar un informe policial significa reunir todos los hechos: quién, qué, cuándo, dónde, cómo y por qué (Miller y Whitehead, 2015), además de tener en cuenta a la audiencia a la que está dirigido (Scalise y Strosahl, 2013).

Torregrosa y Sánchez-Reyes (2018) afirman que el informe policial como género está conformado por la cultura del lugar en el que está redactado y que, además, todos los géneros cambian y se desarrollan durante un período de tiempo. Por lo tanto, es necesario prestar atención al contexto social para ubicar el informe policial dentro de un entorno cultural e ideológico más amplio (Seawright, 2012).

Un informe bien redactado ayuda al sistema judicial penal a funcionar de forma más eficaz y eficiente, ahorra tiempo y gastos, reduce la responsabilidad y repercute

positivamente en su autor (Hess y Orthmann, 2010). Un informe que no transmita la información adecuada puede implicar graves consecuencias para la sociedad, como la revocación de un caso penal o la liberación de un sospechoso.

En consecuencia, en el campo de la enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (LSP) en el ámbito policial se deben ofrecer herramientas para ayudar a los estudiantes a comprender la naturaleza y las características del informe policial como género, así como para producirlo de manera efectiva en un idioma extranjero (Torregrosa y Sánchez-Reyes, 2018). Las autoras proponen abordar en el aula la siguiente enumeración de características de los informes policiales de acuerdo con Davies (2016) y Ribeiro (2010):

1.-Tipos de informes: informe de arresto, informe de autorización o investigación, informe de delitos, informe de actividades diarias o de registro de oficiales, informe de pruebas, informe de incidencias (informe de servicio o variados), memorandos, informe de narcóticos o intoxicaciones, informes complementarios o de seguimiento, informes de accidentes de tráfico.

2.- Usos y fines de los informes: investigaciones criminales, periódicos y medios de comunicación, material de referencia, datos estadísticos para el análisis de delitos, documentación, evaluación de policías, informes estadísticos.

3.- Destinatarios de los informes policiales: supervisores, departamentos de policía, administradores, agencias reguladoras, fiscales, abogados, víctimas, sospechosos, jurados, compañías de seguros, medios de comunicación. Teniendo en cuenta a los destinatarios, el informe ayuda a modular las características lingüísticas del mismo.

4.- Características de los informes: precisos, claros, completos, concisos, fácticos, objetivos, oportunos, imparciales y libres de opiniones personales, escritos en

inglés estándar, de fácil acceso y lectura, con oraciones correctas en términos de ortografía, uso de mayúsculas, puntuación y abreviaturas.

5.- Estructura de los informes: la descripción de cada informe debe comenzar con la fecha, la hora y el lugar (Davis, 2013). Los informes deben ajustarse a pautas rígidas de acuerdo con el protocolo, a menudo con un formato ya establecido, y cumplir con un orden cronológico: el orden de las actividades del agente o el orden de los acontecimientos. Los seis pasos de un informe policial no varían, ya que es un género preestablecido: identificación y ubicación de la comisaría, el informe y sus circunstancias; clasificación del hecho y sus circunstancias; narración (información) de los hechos, incluyendo dibujos y diagramas si es necesario para ayudar a la comprensión; indicación al destinatario del informe; identificación de los participantes (víctimas y/o denunciantes, testigos, sospechosos) e identificación del personal responsable del informe.

6.- Proceso de redacción de informes: entrevistas, toma de notas, organización y planificación, redacción y narrativa, corrección/revisión. El acrónimo de POWER⁹ fue introducido por la Asociación Internacional de Jefes de Policía (IACP) a principios de la década de 1960 como una forma sencilla de describir los pasos en el proceso de redacción de informes: planificar, organizar, escribir, editar y revisar el informe (Hertig y Bittner, 1991).

7.- Patrones lingüísticos: primera o tercera persona (generalmente esta última), predomina el estilo indirecto, escritura en voz activa, en tiempo pasado, con modificadores situados junto a la palabra: adjetivos, adverbios, frases preposicionales, paralelismos, elección precisa de palabras, organización en párrafos.

⁹ *Plan, Organize, Write, Edit and Revise the report* (Hertig y Bittner, 1991): planificar, organizar, redactar, editar y revisar la denuncia.

8.- Análisis de informes auténticos de cuerpos policiales en países de habla inglesa, así como informes en línea que deben ser rellenados por los ciudadanos para informar a la policía sobre un delito cuando no hay una emergencia (por lo general, por delitos como llamadas telefónicas de acoso, infracciones de custodia de menores, etc.), en Departamentos de policía como Pasadena, San Francisco, Houston, Los Ángeles, Hawthorne, Dallas, Filadelfia Phoenix, etc.

9.- Práctica de redacción de informes: muestras de informes, plantillas y listas de verificación. Uso de la entrada de informes asistida por ordenador (CARE) diseñada por el Departamento de Policía de St. Louis.

10.- Informe de evaluación y *feedback*. Los problemas comunes de los informes policiales son: oraciones confusas o poco claras, uso de conclusiones, suposiciones y opiniones, exceso de palabras y uso excesivo de la jerga y abreviaturas policiales, información pendiente o incompleta, palabras mal escritas y errores gramaticales o mecánicos que aluden a la información "citada más arriba" (Hess y Orthmann, 2010).

El plan de estudios de inglés policial debe prestar atención a las alfabetizaciones propias del ámbito policial, incluida la enseñanza de redacción de informes, su práctica y las características de la lectura oral de los mismos (Seawright, 2012).

Kekana (2015) incide por idénticas razones en la necesidad de abordar expresamente la enseñanza de la escritura en la formación policial en lenguas extranjeras, incluyendo aspectos relacionados como la puntuación, ya que en el desempeño de sus funciones profesionales los policías necesitarán de manera inexcusable dominar esta competencia.

4.3.4 Estrategias para la enseñanza de lenguaje no discriminatorio en ESP (inglés policial)

La Carta de los Derechos Fundamentales de la UE (2000, art. 21.1) prohíbe la discriminación y promueve la igualdad de oportunidades y las legislaciones nacionales

de la mayoría de los países siguen su ejemplo. Como afirman Sánchez-Reyes y Torregrosa (2019), el lenguaje es síntoma a la vez que favorecedor de un Estado con desigualdades. En este sentido, los funcionarios públicos como la policía, deben prestar atención a este hecho para prevenir la victimización secundaria y contribuir a actitudes de inclusión e igualdad de oportunidades. Por lo tanto, la sensibilización y estudio del lenguaje no discriminatorio es uno de los temas que se deberían abordar en el currículo de ESP policial.

Según Nguyen (2007), los grupos minoritarios que se ven afectados con más frecuencia por un lenguaje sesgado son identificados principalmente por género, clase social, raza y etnia, religión, orientación sexual, ideología, discapacidad y vejez.

La corrección política, que contribuye a eliminar este lenguaje discriminatorio, se expresa mediante una serie de términos nuevos así como de nuevos significados aplicados a las palabras establecidas (Hughes, 2007). De esta forma, es posible eliminar los prejuicios inherentes a los estereotipos culturales, sexuales y racistas con términos culturalmente neutrales y sin valores (Davies, 2007).

Según Hellinger (2011), los estudiantes de ESP de las fuerzas policiales deben participar en actividades de sensibilización diseñadas para ello evitando las siguientes expresiones y léxico:

1. Los genéricos falsos en inglés que incluyen la palabra 'man' que suelen incluir tanto a hombres como a mujeres: *business manager* en lugar de *businessmen*, *police officer* en lugar de *policeman*, o compuestos con 'man' que pueden percibirse como exclusivos (*manufactured en* lugar de *manmade*). Estos términos fomentan la expectativa de que solo los hombres pueden realizar estos trabajos. El lenguaje inclusivo de género no excluye un género ni degrada su estatus.

2. Frases que refuerzan la invisibilidad de los grupos externos: *average person* en lugar de *man in the street*, *intellectual* en lugar de *man of letters*, etc.
3. Estereotipos de roles de género, títulos ocupacionales que transmiten normas de género o de clase asumidas: *cleaning lady*, *charwoman*, *groundsman*, *delegates and their wives*. Es importante buscar una representación equilibrada y justa de hombres y mujeres en el lenguaje.
4. Marcas de género asimétricas o visibilidad adicional de la diferencia: *author* en lugar de *authoress*, *writer* en lugar de *lady writer*, *flight attendant* en lugar de *air hostess*; donde la marca de género explícita no se usa en contextos específicos para hombres o neutrales.
5. Trivializar el lenguaje y el paternalismo hacia grupos menos poderosos, *she's done an amazing job* en lugar de *she's done an amazing job for a person in a wheelchair*. Evitar términos como *dear*, *love*, *sweetie*, para las mujeres, así como el énfasis indebido en los roles familiares de una mujer: *the officer won a medal rather than the officer mother of three won a medal*.
6. Sesgo a favor de la cultura prevaleciente: *a professor* en lugar de *a Chinese professor*. Insultos étnicos y raciales: humor discriminatorio y etiquetas despectivas (*nigger*, *paki*). Los grupos minoritarios carecen de poder para definirse a sí mismos. A menudo se les han impuesto las etiquetas por las que se les conoce.
7. El uso del lenguaje discriminatorio y los conceptos relacionados con la vejez: *older people* en lugar de *geriatrics*.
8. Representaciones negativas de personas con afecciones genéticas: *a person with AIDS*, en lugar de *an AIDS victim/sufferer*. Tales términos implican impotencia y deshumanizan al individuo. En su lugar, se debe resaltar a las personas y su

personalidad primero: *a child with Down syndrome*, en lugar de *a Down syndrome child*, subsumiendo la característica en una experiencia de vida mucho más amplia.

9. Generalizaciones históricas y clichés: las contribuciones históricas de las mujeres a menudo se pasan por alto a través de frases que descuidan su papel: *forefathers* o *founding fathers* deberían ser sustituidos por *ancestors* and *pioneers*.
10. Discriminación del estado civil: términos como *married* o *spouse*, al tiempo que se reconocen cambios en las normas para incluir a parejas no casadas, solo legitiman aquellas relaciones que pueden ser aprobadas por matrimonio. El término *partner* evita estos problemas y no da por sentada la orientación sexual. Los títulos 'Miss' y 'Mrs' no solo identifican a la persona a quien se dirige como mujer, sino que también brindan información sobre el estado civil, mientras que el equivalente masculino 'Mr.' no lo hace.

Torregrosa y Sánchez-Reyes (2017) afirman que los ejemplos prácticos extraídos de materiales auténticos son un recurso importante para que los policías tomen conciencia del uso de este lenguaje discriminatorio a la vez que aprenden a reconocer estas expresiones en lengua inglesa, por ejemplo, detectando el uso de pronombres personales, títulos de dirección, orden de palabras y nombres de listas, revisión de la voz pasiva y revisión de los pronombres relativos.

Otra forma de implementar en el aula el aprendizaje del lenguaje no discriminatorio es parafrasear expresiones que utilizan dicho lenguaje (Ober, 2008). Posteriormente, se trabaja en parejas para discutir las diferentes propuestas de cada estudiante de forma oral, favoreciendo así la competencia comunicativa en el aula.

4.3.5 Advertencia Miranda

La lectura de derechos en el momento de la detención es un elemento fundamental y por ello, entre los resultados de aprendizaje esperados que indica la Guía Docente del curso 2020-2021 en la asignatura de Comunicación en Lengua Inglesa / Francesa de la Escala Ejecutiva en la Escuela Nacional de Policía figura “Expresarse con fluidez y claridad en el momento de efectuar una detención y la posterior comunicación de derechos al detenido extranjero, según la legislación vigente”.

El epónimo Derechos Miranda, Advertencia Miranda o Veredicto Miranda apareció en el sistema legal de Estados Unidos después del caso Miranda vs. Arizona (1966). El Tribunal Supremo tomó una decisión histórica estableciendo que un sospechoso bajo custodia policial tiene derecho a que le sean leídos sus derechos constitucionales de manera comprensible antes de ser interrogado por los agentes, como un requisito para que las respuestas sean admisibles en el procedimiento judicial.

El término fue acuñado por el caso de Ernesto Miranda. Era un inmigrante mexicano, que vivía en Phoenix, Arizona, secuestró a una mujer de dieciocho años, la llevó al desierto de Arizona y la violó. Los testigos obtuvieron un número de matrícula parcial de su camión y así, la policía le siguió la pista e identificó el vehículo. Miranda accedió a acompañar a la policía a la comisaría para ser interrogado, aunque durante el interrogatorio no contó con la presencia de un abogado. Los agentes de policía no le informaron de su derecho a no declarar, ni de su derecho a un abogado. Miranda no tenía estudios y tenía antecedentes de inestabilidad mental. Hizo una confesión completa por escrito, pero aparte de la confesión de Miranda, los fiscales tenían pocas pruebas para presentar en el juicio. El juez impuso una condena de veinte a treinta años de prisión. Miranda apeló, argumentando que debería haber sido informado de su derecho a tener un abogado y de su derecho a permanecer en silencio antes de que la

policía lo interrogara. La apelación de Miranda se dirigió al Tribunal Supremo de los Estados Unidos. El Tribunal expuso lo que llegaría a conocerse como Advertencia Miranda y ordenó que los agentes advirtieran a los sospechosos de sus derechos constitucionales (a pesar de que la Constitución no exige tal acción), basándose en el privilegio de la Quinta Enmienda contra la autoinculpación, en oposición al derecho a un abogado, y razonando que cuando un sospechoso está siendo interrogado por la policía, es probable que haga una confesión incriminatoria. El Tribunal Supremo sentenció que la confesión de Miranda se obtuvo de manera incorrecta y desestimó su condena. El estado de Arizona volvió a juzgar a Miranda, sin usar su confesión. Utilizaron el testimonio de la esposa separada de Miranda, a quien Ernesto había confesado que era culpable del crimen (Taylor, 2015).

La policía angloparlante a menudo cita las advertencias de la siguiente forma:

You have the right to remain silent. Anything you say can and will be used against you in a court of law. You have the right to talk to a lawyer and have him present with you while you are being questioned. If you cannot afford to hire a lawyer, one will be appointed to represent you before any questioning if you wish. You can decide at any time to exercise these rights and not answer any questions or make any statements. Do you understand each of these rights I have explained to you? Having these rights in mind do you wish to talk to us now?

(Taylor, 2015, p. 158).

En el sistema legal español, los derechos del detenido aparecen reflejados en el artículo 520 de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, cuyo contenido muestra coincidencias y discrepancias con el texto anterior, lo que los policías españoles deberán tener en cuenta a la hora de informar a un detenido de sus derechos en inglés:

2. Toda persona detenida o presa será informada por escrito, en un lenguaje sencillo y accesible, en una lengua que comprenda y de forma inmediata, de los hechos que se le atribuyan y las razones motivadoras de su privación de libertad, así como de los derechos que le asisten y especialmente de los siguientes:

a) Derecho a guardar silencio no declarando si no quiere, a no contestar alguna o algunas de las preguntas que le formulen, o a manifestar que sólo declarará ante el juez.

b) Derecho a no declarar contra sí mismo y a no confesarse culpable.

c) Derecho a designar abogado, sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 1.a) del artículo 527 y a ser asistido por él sin demora injustificada. En caso de que, debido a la lejanía geográfica no sea posible de inmediato la asistencia de letrado, se facilitará al detenido comunicación telefónica o por videoconferencia con aquél, salvo que dicha comunicación sea imposible.

d) Derecho a acceder a los elementos de las actuaciones que sean esenciales para impugnar la legalidad de la detención o privación de libertad.

e) Derecho a que se ponga en conocimiento del familiar o persona que desee, sin demora injustificada, su privación de libertad y el lugar de custodia en que se halle en cada momento. Los extranjeros tendrán derecho a que las circunstancias anteriores se comuniquen a la oficina consular de su país.

f) Derecho a comunicarse telefónicamente, sin demora injustificada, con un tercero de su elección. Esta comunicación se celebrará en presencia de un funcionario de policía o, en su caso, del funcionario que designen el juez o el fiscal, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 527.

g) Derecho a ser visitado por las autoridades consulares de su país, a comunicarse y a mantener correspondencia con ellas.

h) Derecho a ser asistido gratuitamente por un intérprete, cuando se trate de extranjero que no comprenda o no hable el castellano o la lengua oficial de la actuación de que se trate, o de personas sordas o con discapacidad auditiva, así como de otras personas con dificultades del lenguaje.

i) Derecho a ser reconocido por el médico forense o su sustituto legal y, en su defecto, por el de la institución en que se encuentre, o por cualquier otro dependiente del Estado o de otras Administraciones Públicas.

j) Derecho a solicitar asistencia jurídica gratuita, procedimiento para hacerlo y condiciones para obtenerla.

Asimismo, se le informará del plazo máximo legal de duración de la detención hasta la puesta a disposición de la autoridad judicial y del procedimiento por medio del cual puede impugnar la legalidad de su detención.

Cuando no se disponga de una declaración de derechos en una lengua que comprenda el detenido, se le informará de sus derechos por medio de un intérprete tan pronto resulte posible. En este caso, deberá entregársele, posteriormente y sin demora indebida, la declaración escrita de derechos en una lengua que comprenda.

En todos los casos se permitirá al detenido conservar en su poder la declaración escrita de derechos durante todo el tiempo de la detención.

2 bis. La información a que se refiere el apartado anterior se facilitará en un lenguaje comprensible y que resulte accesible al destinatario. A estos efectos se adaptará la información a su edad, grado de madurez, discapacidad y cualquier otra circunstancia personal de la que pueda derivar una limitación de la capacidad para entender el alcance de la información que se le facilita.

3. Si el detenido fuere extranjero, se comunicará al cónsul de su país el hecho de su detención y el lugar de custodia y se le permitirá la comunicación con la autoridad consular. En caso de que el detenido tenga dos o más nacionalidades, podrá elegir a qué autoridades consulares debe informarse de que se encuentra privado de libertad y con quién desea comunicarse.

No existe una redacción establecida para las Advertencias Miranda en las diferentes jurisdicciones de EEUU. Las variaciones han proliferado y ahora se estima que son cerca de mil (Cicchini, 2012). Las investigaciones han demostrado que la comprensión varía mucho según la fórmula utilizada (elementos léxicos, longitud de las expresiones, complejidad sintáctica, administración oral o escrita, etc.) y las características del destinatario (jóvenes, bajo nivel de inglés, poco formado, discapacidad cognitiva, manipulable, ciudadano de países sin un equivalente de la Advertencia Miranda, etc.), especialmente en situaciones de estrés (Pavlenko, 2008; Coulthard, 2010; Ainsworth, 2010; Correa, 2013). Las diferencias entre las variantes no son simplemente cambios menores del original; más bien, su complejidad cognitiva se ve claramente afectada y ha sobrecargado a los tribunales con una cantidad inimaginable de litigios para decidir si los funcionarios encargados de hacer cumplir la ley transmitieron adecuadamente la Advertencia Miranda a los sospechosos (Cicchini, 2012).

Un tema que ha recibido mucha atención por parte de lingüistas forenses es la forma de recitar la Advertencia Miranda (Correa, 2013). Si bien la lectura de estos derechos informa y/o recuerda a los detenidos que tienen derecho a guardar silencio, la gran mayoría de ellos todavía responde las preguntas de la policía antes de ser asistidos por un abogado, lo que plantea la cuestión de si ha habido una comprensión real. ¿Las advertencias Miranda informan a los ciudadanos de sus derechos de manera directa,

lingüísticamente simple y aplicable? ¿Entienden los ciudadanos con discapacidad lingüística estos derechos? (Rost y McGregor, 2012). Como ocurre con otros tipos de lenguaje legal, la Advertencia Miranda “viola la mayoría de las normas del inglés hablado, sería un desafío analizarlo incluso en el inglés escrito formal y sería una expresión difícil de entender de forma completa incluso en las mejores circunstancias” (Ainsworth 2010, p. 115).

Las actividades de concienciación sobre el idioma y la competencia intercultural relacionadas con la Advertencia Miranda se incluyen en el programa de ESP policial. "Miranda se ha integrado en la práctica policial cotidiana hasta el punto en que las advertencias se han convertido en parte de nuestra cultura nacional", reconoció el Tribunal Supremo de los Estados Unidos en el caso de Dickerson vs. Estados Unidos en el año 2000 (Powell, 2016).

Algunas de las actividades llevadas a cabo son: una comparación inicial de los contenidos del artículo 520 actualizado de la Ley de Enjuiciamiento Criminal de España y los de los derechos Miranda; una lectura sobre la historia del caso Miranda vs. Arizona y sus implicaciones, con algunas preguntas para el debate en parejas sobre el desempeño de la policía y los fundamentos de la decisión del Tribunal Supremo; ver fragmentos de películas y vídeos que muestran las Advertencias Miranda y hacer una lluvia de ideas sobre las posibles dificultades de comprensión que puede encontrar un sospechoso y las formas de superarlas. Se obtienen algunas anécdotas personales reales relacionadas con la lectura de las advertencias para vincular el aula y el contexto real.

4.3.6 Vigilancia Policial Orientada a Problemas

El énfasis en la resolución de problemas como una estrategia eficaz en la vigilancia policial en la sociedad proviene de un trabajo innovador sobre vigilancia

orientada a problemas (POP)¹⁰ de la Facultad de Derecho de la Universidad de Wisconsin (Goldstein, 1990) que surgió de las teorías sobre criminología ambiental y de prevención situacional de delitos. SARA¹¹ (acrónimo en inglés de escaneo, análisis, respuesta y evaluación) fue el modelo más extendido (Eck y Spelman, 1987), utilizado por primera vez por el *Newport News (Virginia) Police Department*.

Como explican Sánchez-Reyes y Torregrosa (2019), la agrupación de unidades comunes de temas policiales (por ejemplo, incidentes, quejas, delitos) en unidades de análisis más grandes conocidas como 'problemas' (Scott, 2003) permite la implementación de una metodología de estudio de casos que demuestra que no solo es útil como formato de instrucción para los agentes (Anderson, Krathwohl y Bloom, 2001), sino que también proporciona una herramienta pedagógica eficaz e innovadora para el plan de estudios de ESP.

El aprendizaje basado en problemas (PBL¹², por sus siglas en inglés) se adapta bien a los estudiantes, ya que es un “aprendizaje activo, orientado a adultos y enfocado en la práctica en contextos profesionales” (Wilkinson, 2008). En él, grupos pequeños de trabajo aprenden de manera colaborativa y buscando la información cómo resolver un problema inicial planteado por el docente, que es un facilitador del aprendizaje. Aunque la propuesta educativa se originó en facultades universitarias de Medicina, ha sido adoptada por numerosas instituciones educativas del mundo. Zhe (2017) apoya el PBL como método pedagógico adecuado para la enseñanza del inglés policial, cuyo desempeño profesional está tan directamente ligado a la resolución de problemas, destacando que en el proceso de solución de estos en el aula de inglés los policías alumnos además tienen una oportunidad real de desarrollar sus capacidades comunicativas en la lengua meta (p. 929).

¹⁰ POP: Problem Oriented Policy.

¹¹ SARA: Scanning, Analysis, Response, and Assessment.

¹² PBL: Problem-Based Learning.

Torregrosa y Sánchez-Reyes (2016) en su investigación sobre POP, describen la necesidad de incluir esta metodología en la programación docente del inglés policial. De este modo, los estudiantes se aproximan al aprendizaje de la lengua extranjera a través de estudios de caso, muy próximos a sus necesidades específicas.

Una de las dinámicas que sugieren las autoras es el trabajo en grupos, identificando el tema o "problema" (por ejemplo, intimidación, violencia doméstica, robo, vandalismo, disturbios), seguidamente lo analizan utilizando modelos POP, y responden aplicando sus propios conocimientos previos, así como y materiales auténticos relacionados con la profesión y presentan sus conclusiones a sus compañeros. El resto de la clase colabora en las presentaciones de los compañeros, las evalúan y aportan comentarios.

La respuesta a una situación concreta no es única: los estudiantes descubren nuevas ideas a partir de la experiencia de colegas que han empleado diferentes enfoques para resolver un mismo problema y también ven la utilidad del inglés como un medio de comunicación real (Torregrosa y Sánchez-Reyes, 2016).

En términos lingüísticos, la incorporación de metodologías POP en el programa de ESP policial proporciona herramientas para la introducción de un lenguaje relevante, refuerza la retención a largo plazo de vocabulario y es un telón de fondo adecuado para llevar a cabo actividades comunicativas relacionadas con la policía que mejoran la fluidez.

4.3.7 Competencia Intercultural

En un mundo cada vez más globalizado, se presta más atención a la adquisición de competencias interculturales, una noción estrechamente vinculada a los conceptos de ciudadanía global y multiculturalismo (Torregrosa y Sánchez-Reyes, 2019). Muchos

campos de investigación están abordando actualmente el concepto de competencia intercultural, incluidos el ámbito policial y la seguridad (Yancey, 2009).

El aprendizaje de idiomas se ha reinventado hasta cierto punto, centrándose no solo en las habilidades lingüísticas, sino también en la comunicación intercultural. Hablar una lengua extranjera no es equivalente a desarrollar una competencia intercultural; es por eso que el conocimiento de las competencias interculturales se debe incluir en el currículo de los cursos de ESP policial.

Leenen (2002) aboga por la “integración del contenido intercultural en todos los cursos de reclutamiento y de policías en servicio” (p.52), ya que “ha habido un cambio amplio en la actuación policial desde un paradigma reactivo más convencional hacia un paradigma basado en la comunidad” (p. 46), así como prácticas policiales culturalmente receptivas.

Entre las actividades que se pueden llevar a cabo para implementar la competencia intercultural en el aula sugerimos las siguientes:

1. Actividades sobre habilidades receptivas (lectura y escucha) basadas en materiales auténticos: análisis de fragmentos de noticias, fragmentos de películas, anuncios de televisión, etc.

2. Práctica/actividades comunicativas guiadas: juegos de rol culturales, juegos de simulación y miniteatros.

3. Actividades de interacción/comunicación: visitas de inmigrantes de habla inglesa que viven en la zona para contar su experiencia, discusión, debate, llegar a un consenso, informes escritos o hablados, etc.

4. Realización de un dossier de trabajo o proyecto sobre estudio de casos basado en POP, relacionado con las diferencias culturales de las personas involucradas.

Adquirir una perspectiva intercultural aumenta la empatía y aporta adecuación a contextos sociales multiculturales. También aumenta la sensibilización hacia factores interculturales que, de lo contrario, podrían pasar desapercibidos.

Un programa de estudios de ESP policial debe informar a los estudiantes sobre las nociones de cultura que subyacen al lenguaje. Como resultado, los policías alumnos desarrollan tanto la adquisición de idiomas extranjeros como la competencia intercultural.

4.3.8 Conclusiones

Las metodologías y técnicas que hemos presentado en esta sección priorizan el desarrollo de la competencia comunicativa y el aprendizaje de la lengua extranjera ajustado a las necesidades específicas de los policías.

Más allá de los beneficios lingüísticos que se derivan de ellas, estos enfoques crean una atmósfera positiva en el aula, ya que incrementan la motivación de los estudiantes, la autoconciencia y la confianza en sí mismos y les involucran de manera efectiva en su propio proceso de aprendizaje, ya que vinculan las actividades del aula con el uso real del lenguaje policial.

Asimismo, favorecen su deseo de comunicarse en el idioma de destino, el aprendizaje autónomo y autodirigido a lo largo de toda la vida; permiten el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades clave como la adquisición de conocimientos en el tema, la elaboración del género, el pensamiento crítico, la práctica reflexiva, el juicio profesional, la recopilación y el análisis de información.

Por último, desarrollan también la competencia intercultural, obteniendo una visión general de los contextos sociales donde operan las fuerzas policiales extranjeras. De este modo pueden establecer comparaciones entre las respuestas aplicadas a los

mismos problemas en diferentes partes del mundo y así adaptarse a las características y necesidades de la comunidad.

Por todo ello, serán metodologías y técnicas que se introducirán en la propuesta didáctica que se presenta para la enseñanza del inglés para fines específicos a la Escala Ejecutiva de la Escuela Nacional de Policía.

5 MATERIAL Y MÉTODOS

5.1 Cuestionario

Como primer paso para llevar a cabo un análisis de las necesidades de los inspectores alumnos que orienten la propuesta didáctica de inglés policial para la Escala Ejecutiva de la Escuela Nacional de Policía, se ha realizado un cuestionario con 18 preguntas. Primeramente, el documento ha sido presentado tanto a la Dirección de la Escuela como a los seis profesores (cinco del CNP y uno de la USAL) que imparten docencia de lengua inglesa en la Escala Ejecutiva en el curso académico 2020-2021, recogiendo sus sugerencias. Posteriormente, el cuestionario en su versión definitiva ha sido distribuido entre los inspectores alumnos de los cursos 1º (Promoción XXXIV) y 2º (Promoción XXXIII) de la Escala Ejecutiva que reciben formación de inglés (descartándose los de francés) en el presente curso académico, de los que 257 voluntariamente lo han cumplimentado de forma anónima para garantizar la veracidad de las respuestas. El cuestionario está recogido en el Anexo I.

5.2 Análisis de resultados

Las respuestas del cuestionario revelan las siguientes conclusiones:

- 1) Las características personales de la muestra de los inspectores alumnos reflejan un conjunto mayoritariamente masculino (79,8%), de una franja de edad prevalente de entre 41 y 50 años (38,9%) seguida de entre 31 y 40

(19,5%), menos de 30 (32,7%) y más de 50 (8,9%). Al ser un grupo humano tan numeroso y heterogéneo en edad, condiciones en las que accedieron al Cuerpo y estudios previos, cabe esperar disfunciones de nivel dentro del aula de lengua extranjera inglés (*mixed ability*).

Es relativamente reciente en el tiempo la incorporación de la mujer a los cuerpos policiales en nuestro país. Las mujeres pudieron acceder al Cuerpo Superior de Policía (al que correspondían las competencias de cooperación policial internacional y extranjería) en 1978 y al Cuerpo de Policía Nacional en 1984. Ambos cuerpos se unificaron en 1986 en el Cuerpo Nacional de Policía con la promulgación de la Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad. El cuestionario refleja la realidad de la composición de la Policía Nacional con una presencia mayoritariamente masculina. Actualmente, la mujer ocupa un porcentaje en torno al 15% en el Cuerpo, aunque las que se están formando en la Escuela Nacional de Policía representan alrededor del 40% de la Escala Ejecutiva y del 30% en la Escala Básica, lo que indica una tendencia creciente.

Figura 1

Género inspectores-alumnos

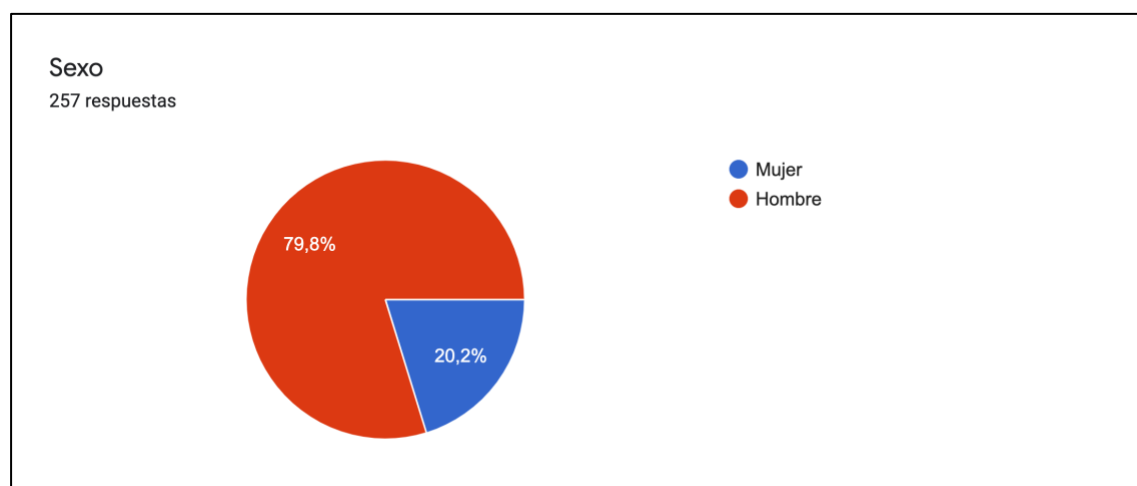


Figura 1: género de los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

Figura 2

Edad de los inspectores alumnos

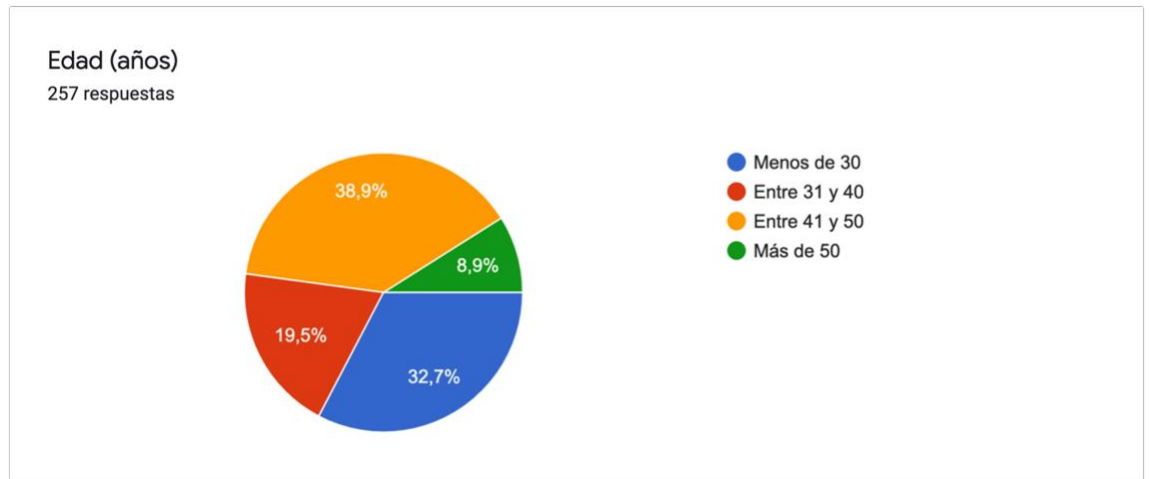


Figura 2: Edad de los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

- 2) Al pedírseles valorar sus propios conocimientos de idiomas, los inspectores alumnos señalan el inglés como la lengua extranjera que más dominan, a gran distancia de las demás. De los 256 de la muestra que han respondido a esa pregunta, 1 dice ser “nativo-bilingüe”, 17 reconocen un dominio “excelente”, 75 un nivel “intermedio alto”, 129 un nivel “intermedio bajo” y 34 consideran que lo dominan “poco”. Esto confirma el indicio que la anterior pregunta ya aportaba de que se trataría de un grupo con niveles poco homogéneos de lengua inglesa.

Figura 3

Autovaloración del conocimiento de idiomas de los inspectores alumnos

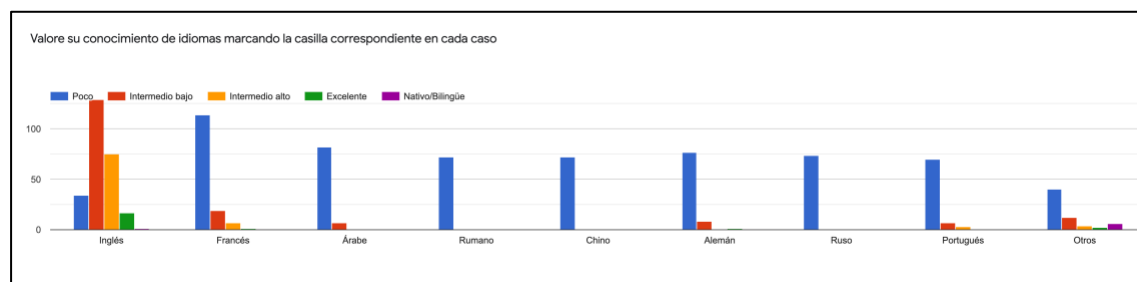


Figura 3: Autovaloración del conocimiento de idiomas de los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

Los otros idiomas de los que los inspectores alumnos tienen conocimientos dignos de mención son, por este orden, francés, árabe, rumano, chino, alemán, ruso y portugués, aparte de otras lenguas de España (catalán, gallego, vasco y valenciano). Ha habido la mención aislada por alguno de ellos del italiano, el polaco, el japonés y el serbio.

Figura 4

Autovaloración del conocimiento de otros idiomas de los inspectores alumnos

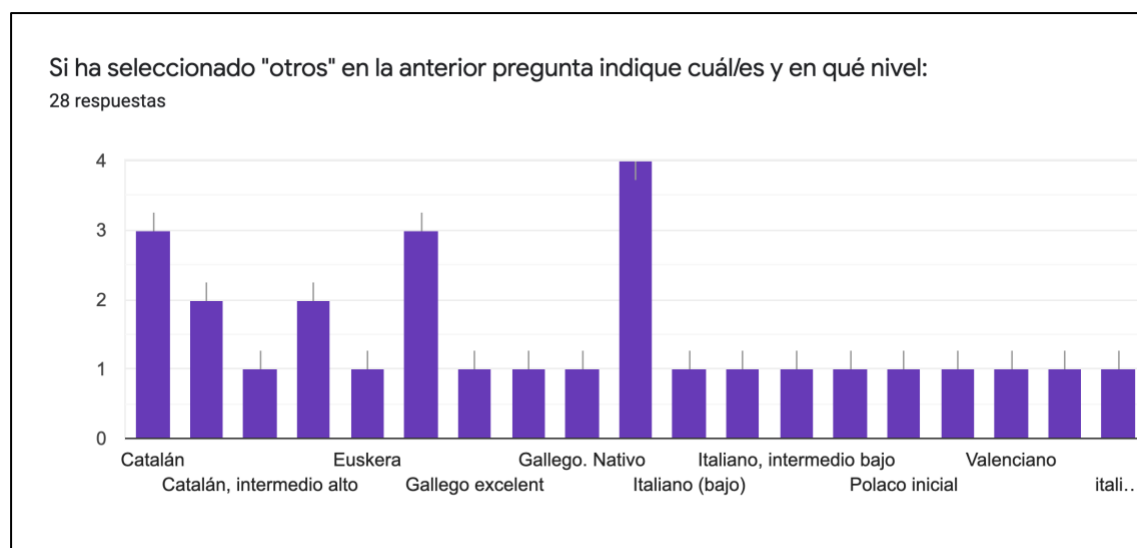


Figura 4: Autovaloración del conocimiento de otros idiomas de los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

Valoramos la posibilidad de indicar los niveles siguiendo los del Marco Común Europeo de Referencia (MCER), pero al tratarse de una pregunta que

no busca una certeza académica o lingüística de estar en posesión de un determinado nivel, sino más bien indagar la propia percepción que tienen los estudiantes de sus capacidades, y no contar muchos de ellos con un conocimiento contrastado de lo que suponen los niveles del MCER, nos decantamos por esta definición más intuitiva de niveles, que además va más en consonancia con los niveles tradicionales de idiomas de los cursos baremables del Centro de Actualización y Especialización de la División de Formación y Perfeccionamiento de la Dirección General de la Policía: Nivel Básico I, Básico II, Intermedio I, Intermedio II, Avanzado I o Avanzado II en los dos idiomas propuestos (inglés y francés).

- 3) Los inspectores alumnos en el entorno de su trabajo han necesitado comunicarse con usuarios de otros idiomas que no hablan español en un porcentaje del 74,7%. Preguntados en qué situaciones o contextos de su ámbito profesional han necesitado utilizar otro idioma para poder comunicarse, una mayoría del 70,2% ha sido relacionadas con el turismo, 36,6% con formación, 31,1% con delincuencia, 27,7% con extranjería, 18,5% con cooperación internacional y 12,6% “otros”, con la posibilidad de citarlos en respuesta abierta, siendo algunas de las opciones reseñadas la Oficina de denuncias, la ODAC, intervenciones de seguridad ciudadana, el manejo de documentos y su trabajo previo a entrar en el Cuerpo Nacional de Policía.

Figura 5

Necesidad del conocimiento de idiomas en el entorno laboral de los inspectores alumnos



Figura 5: Necesidad del conocimiento de idiomas en el entorno laboral de los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

Figura 6

Contextos en los que han necesitado conocimientos de idiomas en el entorno laboral los inspectores alumnos



Figura 6: Contextos en los que han necesitado conocimientos de idiomas en el entorno laboral los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

La consideración de esas áreas temáticas permite ajustar los contenidos del curso de inglés policial y delinear las situaciones meta más usuales que la policía encuentra en su ejercicio profesional en relación con la lengua

inglesa. Los temas coinciden con los detectados por otros estudios equivalentes realizados a otros cuerpos policiales de diversos países, con la salvedad del tráfico, muy popular entre las necesidades percibidas en otros lugares del mundo, pero que no sería central en nuestro programa de la Escala Ejecutiva porque en el caso de nuestro país no es una competencia de la Policía Nacional sino, por cuestiones de territorialidad, de las policías locales o autonómicas, o bien de la Guardia Civil.

- 4) Los inspectores alumnos son plenamente conscientes de la relevancia de la lengua inglesa en el desempeño de su función policial: el 93,8% considera que el inglés es una herramienta útil en su ejercicio profesional y el 74,3% afirma que desearía recibir más horas de enseñanza de inglés en el currículo de la Escala Ejecutiva. Esto lleva a concluir que, de entrada, la motivación extrínseca de las promociones actuales es muy elevada, convirtiéndose este elemento en un importante aliado a la hora de impulsar el proceso de enseñanza/aprendizaje del inglés.

Figura 7

Valoración de la utilidad del inglés en el ejercicio profesional de los inspectores alumnos



Figura 7: Valoración de la utilidad del inglés en el ejercicio profesional de los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

Figura 8

Disposición para recibir más horas de formación en inglés en el currículo de los inspectores alumnos



Figura 8: Disposición para recibir más horas de formación en inglés en el currículo de los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

- 5) Una mayoría de los inspectores alumnos (65,8%) considera necesario que el contenido del material didáctico de lengua extranjera sea específico del ámbito policial. Eso va en consonancia con las preferencias de recibir enseñanzas de ESP expresadas por otros cuerpos policiales del mundo (Mohammed 2007, Güleç 2013, Ulum 2016). El 68,1% además considera importante que el material didáctico provenga de fuentes auténticas relacionadas directamente con el ámbito policial.

Figura 9

Consideración de la necesidad de material didáctico específico policial en la enseñanza del inglés en el currículo de los inspectores alumnos



Figura 9: Consideración de la necesidad de material didáctico específico policial en la enseñanza del inglés en el currículo de los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

Figura 10

Consideración de la relevancia de las fuentes auténticas en el material didáctico policial en la enseñanza del inglés a los inspectores alumnos

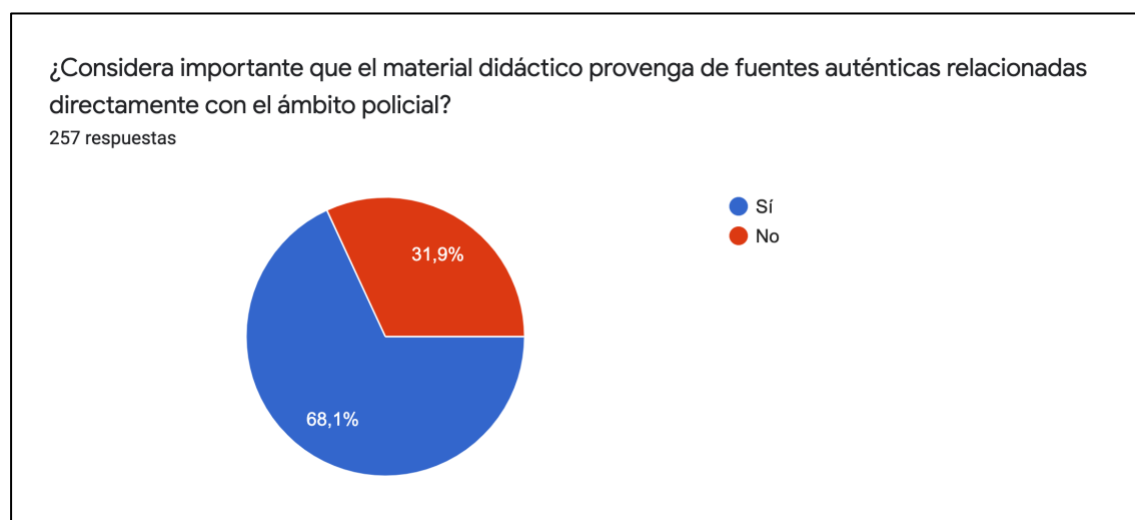


Figura 10: Consideración de la relevancia de las fuentes auténticas en el material didáctico policial en la enseñanza del inglés a los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

- 6) Respecto a los contenidos del curso de inglés como lengua extranjera, las destrezas que consideran se necesitaría desarrollar más durante sus clases son mayoritariamente las orales, muy por delante de las escritas, y dentro de ellas, las productivas antes que las receptivas: 95,7% *speaking*, 76,3%

listening, 25,3% *writing*, 20,2% *reading*. Los contenidos que consideran más necesario desarrollar durante las clases de lengua extranjera son, en este orden, simular situaciones profesionales reales o *target situations* (75,1%), ejercicios de comunicación (74,3%), vocabulario específico (37,7%) y ejercicios de gramática (19,1%). De nuevo, la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa es percibida como básica por la gran mayoría de los estudios que analizan las necesidades de los usuarios para diseñar programas de inglés policial (Khamkaew 2009, Güleç 2013, Umaru 2018). Un 1,6% eligen la opción “otros”, especificando el *briefing* entre compañeros, los intercambios culturales y aplicaciones que permitan el contacto con extranjeros como la de la Organización Internacional de las Migraciones (MiTA).

Figura 11

Consideración de las destrezas necesarias en la enseñanza del inglés a los inspectores alumnos



Figura 11: Consideración de las destrezas necesarias en la enseñanza del inglés a los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

7) A pesar de que la práctica totalidad de los inspectores alumnos habían reconocido la utilidad del inglés para su labor policial, la mitad de ellos (54,1%) considera que no ha aprendido conocimientos útiles para su desempeño profesional en las clases de lengua inglesa en la Escala Ejecutiva. Al preguntárseles cuál es su grado de satisfacción con respecto a la formación que reciben en lengua extranjera en la Escala Ejecutiva, con valoraciones siguiendo una escala de Likert entre 1 (menos) y 5 (más), un 30,4% señalan un 1, un 28,4% un 2, un 24,1% un 3, un 13,6% un 4 y un 3,5% un 5.

Figura 12

Consideración de la utilidad profesional de los conocimientos de inglés aprendidos por los inspectores alumnos

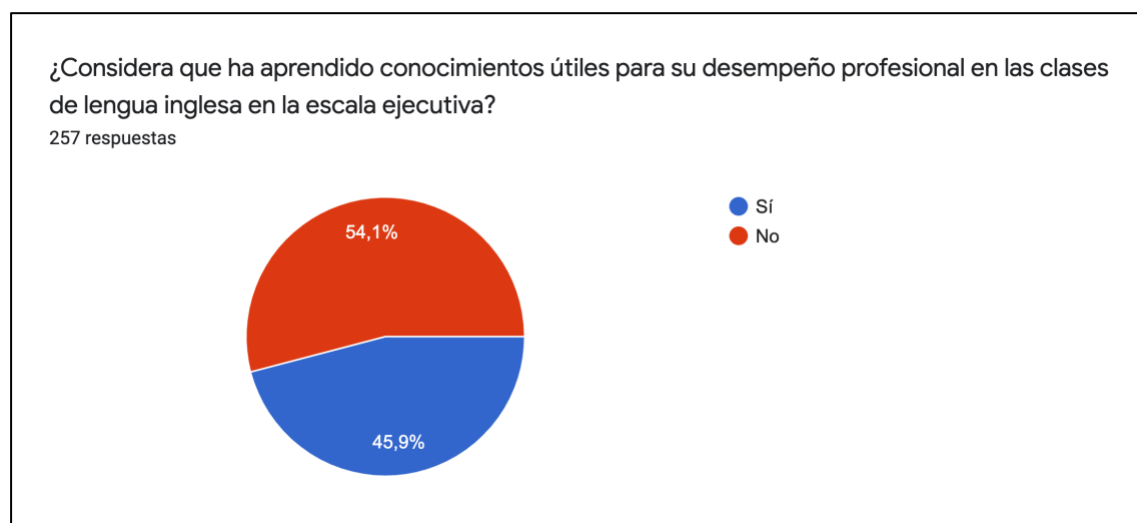


Figura 12: Consideración de la utilidad profesional de los conocimientos de inglés aprendidos por los inspectores alumnos. Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

Figura 13

Grado de satisfacción con la formación de inglés de los inspectores alumnos



Figura 13: Grado de satisfacción con la formación de inglés de los inspectores alumnos.
Fuente: cuestionario de elaboración propia (Formularios Google).

De todo ello cabe inferir que, si la motivación extrínseca que los inspectores alumnos traen al aula es alta, no puede decirse lo mismo de la intrínseca creada dentro de ella por el profesorado, el programa y los recursos didácticos y el método docente seguido. Aquí hay un margen de mejora que puede trabajarse y confirma la hipótesis de partida de esta investigación: la pertinencia del desarrollo de una propuesta didáctica actualizada de inglés policial para la Escala Ejecutiva que aúne conocimientos, destrezas y competencias propias de la profesión policial y sea motivadora para los inspectores alumnos.

- 8) A la hora de aportar propuestas de mejora, en una pregunta de respuesta abierta, la penúltima de las que consta el cuestionario, los inspectores alumnos apuntan hasta 121 consideraciones, la mayoría de ellas recurrentes, lo que permite sistematizar las más frecuentes:
- a) Cambiar la forma actual de agrupar a los estudiantes. Se proponen grupos más reducidos, distribuidos por niveles de conocimiento. Esta

solicitud no habría sido tan reiterada en los cursos pasados, porque en 2º existían los niveles A y B que en el presente curso académico se han suprimido, unificándose en el nivel A. En la Escala Ejecutiva el número de alumnos por grupo ya se ha reducido sensiblemente desde la entrada en vigor de los actuales Planes de Estudio, siendo actualmente una media de 22 por aula, cuando hace dos décadas era cerca del doble.

Alguna propuesta aislada va en la línea de empezar de cero o desde la base en el programa de lengua inglesa, aunque no tiene mucho fundamento, porque como hemos visto, solo 34 de los 257 inspectores alumnos manifiesta tener “poco” dominio del inglés, 31 de los cuales pertenecen a las franjas de edad de más de 41 años, y actualmente el examen que acredita un B1 de inglés es obligatorio y eliminatorio para el ingreso en la Escala Ejecutiva del CNP, lo que no ocurría cuando estos agentes de más edad accedieron al Cuerpo. Esta disfunción tan acusada de niveles tenderá a ir suavizándose con el paso del tiempo, como ya ha venido haciéndose en los años anteriores, a medida que se renueve la composición del CNP, ya que sociológicamente la formación en inglés está muy extendida en nuestro país entre las generaciones más jóvenes. Si determinadas competencias (B1) ya se exigen como requisito indispensable de acceso a la Organización, no tiene sentido volver a formar en ellas en la Escuela comenzando “de cero” (A1).

Buckmaster y McIlwraith (2020a), en este sentido, afirman que, al contrario que en el inglés para el ejército, en el policial dividir a los estudiantes por nivel de lengua es más útil, y sugieren dividirlos también

por rango, en la hipótesis de que las categorías profesionales superiores es más probable que necesiten un nivel mayor de inglés.

Otra propuesta sugiere acomodar la exigencia de nivel a las necesidades propias del puesto dentro de la policía que se ocupa o se aspira a ocupar: de ese modo, para integrarse en una unidad de Seguridad Ciudadana se exigiría un dominio menor que en una unidad internacional o de Extranjería. “En algunos procesos de selección para ocupar determinados puestos de trabajo en el CNP es un requisito poseer conocimientos lingüísticos en una lengua extranjera”, recuerda Prado Da Cruz (2013, p. 16). En ese sentido, por ejemplo, Borszéki (2016a) afirma que el nivel habitual general de lengua inglesa B1 - B2 para los policías no es suficiente en el caso de que desempeñen funciones de policía de frontera para lograr una comunicación profesional eficiente durante la cooperación internacional; en esos casos, sería necesario un C1. Y Cano Martínez (2019, p.80) insiste como resultado de su investigación en que los resultados de aprendizaje adquiridos por los inspectores alumnos en el segundo curso de Escala Ejecutiva de la Escuela Nacional de Policía en la asignatura de ‘Comunicación en lengua inglesa II’, “no se corresponden con las necesidades idiomáticas precisas para desempeñar las funciones asignadas a los inspectores de Policía en el ámbito de la CGEF” (Comisaría General de Extranjería y Fronteras), por lo que en este sector especializado un B2 sería insuficiente, del mismo modo que en otros puestos donde la cooperación internacional es clave.

- b) Dar prioridad a la formación en las destrezas comunicativas y orales (*listening & speaking*, conversación), fomentando la participación oral en

clase e interactuando en dinámicas grupales con compañeros (debates, exposiciones...). Priorizar la práctica frente a la teoría. Trabajar la pronunciación.

- c) Orientar el inglés a la función policial, también en 1° de la Escala Ejecutiva, ya que en el currículo actual el primer curso se dedica a la enseñanza del inglés para fines generales, priorizando la gramática y el vocabulario general, y es el 2° curso el que se destina al inglés para fines específicos policiales. Se solicita asimismo que la gramática de 1° se ejemplifique aplicándola a supuestos policiales que puedan encontrarse en el ámbito profesional.
- d) Elaborar un programa docente con contenidos de temática puramente policial, casos y supuestos prácticos y vocabulario especializado, incluyendo la atención a turistas, de aplicación y transferencia inmediata a su realidad profesional.
- e) Contar con un currículo continuado, progresivo y estructurado entre 1° y 2°. Más horas de clase. Y otras asignaturas impartidas en inglés como lengua vehicular (*EMI / CLIL*).
- f) Realizar simulaciones de situaciones reales de desempeño policial en lengua inglesa de las diferentes ramas de la policía, con uso de la técnica de role play y clases más interactivas.
- g) Utilizar las nuevas tecnologías para reforzar la formación en lengua inglesa.
- h) Fomentar la formación continua presencial en inglés durante toda la carrera profesional.

- i) Manejo de materiales auténticos: documentos legales de tipo policial, atestados y escritos formales policiales.
- j) Incluir charlas grupales con miembros de otras policías del mundo que realizan formación en la Escuela de Policía de la mano de Frontex, Europol, etc.
- k) Complementar el curso con actividades no evaluables para mejorar el nivel y tener más exposición a la lengua.
- l) Crear una atmósfera motivadora y generadora de confianza en el aula para que los inspectores alumnos se sientan movidos a seguir aprendiendo autónomamente una vez finalizado el curso de formación de la Escuela.

6 PROPUESTA DIDÁCTICA

6.1 Justificación

La presente propuesta de intervención educativa está diseñada para impartir la materia de lengua extranjera Inglés a la Escala Ejecutiva de la Policía Nacional en la Escuela Nacional de Policía, ubicada en Ávila. En ella hemos aspirado a incluir las metodologías y materiales didácticos más actuales de la enseñanza del Inglés para Fines Específicos en el ámbito policial, valiéndonos de las nuevas tecnologías y tratando de adaptar el aprendizaje del idioma al objetivo principal de preparar a los inspectores alumnos para las tareas que deberán realizar en inglés en su desempeño profesional, así como incorporando las necesidades detectadas por medio del cuestionario aplicado a los inspectores alumnos.

Como ya hemos visto, cada ámbito profesional tiene unas necesidades específicas en cuanto a aprendizaje de lenguas se refiere. Un enfoque didáctico en este

sentido relaciona directamente la realidad lingüística de la asignatura con las necesidades profesionales inmediatas de los estudiantes. Por tanto, es previsible que aumente la motivación de los alumnos en lo que al proceso de aprendizaje se refiere. Mohammed (2007, p. 60) en su estudio de las necesidades de los cadetes en la Escuela de Policía de Addis Abeba (Etiopía) encontró que priorizaban aprender “specific English that meets their professional English language needs highly followed by private and social and academic English respectively”.

Dado que en la Escala Ejecutiva los inspectores alumnos reciben dos años de formación, se realizarán dos propuestas didácticas, una para cada curso académico, que aunque formalmente son dos asignaturas diferentes (Comunicación en Lengua Inglesa I / II) tendrán una relación de continuidad, en base a los razonamientos que se han ido presentando en el marco teórico de la presente tesis y cuyo objetivo principal es atender a las necesidades específicas de los alumnos en lo que al uso de la lengua inglesa se refiere, siempre dentro de su ámbito profesional. Es por ello que nuestro programa se centrará exclusivamente en el inglés policial.

Actualmente, el primer curso de la Escala Ejecutiva se dedica al inglés general, con una marcada predominancia de los aspectos gramaticales, que se explican detalladamente y a continuación se incluyen ejercicios de *accuracy* como *controlled practice*. Solo hay algunos textos y vocabulario de tema policial, pero en cantidad escasa, con engarce algo forzado con los aspectos gramaticales y sin una estructura conceptual clara, lo que se desprende ya de los propios títulos de las unidades, en su mayoría sin relación con la labor policial y algunos que hacen imposible determinar su alcance temático de la lectura de sus denominaciones. Muchos de los contenidos gramaticales tratados en el manual ya deberían considerarse dominados por los usuarios de una lengua a nivel B1, como se ha exigido a los aspirantes para aprobar el acceso a la

Escala Ejecutiva en el turno libre, por lo que no tiene razón de ser reiterarlos. Los inspectores alumnos de promoción interna, a los que no se ha exigido poseer este nivel de idioma extranjero en su día, tendrán que recibir todo el apoyo adicional por parte de la administración necesario para conseguir alcanzar el nivel, valorándoseles debidamente el esfuerzo. En las respuestas al cuestionario distribuido para el análisis de necesidades, hemos podido constatar que este enfoque tan marcadamente lingüístico y morfosintáctico en primer curso no resulta motivador para los inspectores alumnos, y que muchos de ellos incluso se muestran abiertamente a favor de no seguirlo y centrarse en un inglés de carácter policial, que es el que va a serles realmente útil en su vida laboral. Esa será la postura adoptada en nuestra propuesta didáctica.

Cuando se diseñaron los Planes de Estudios vigentes, en 2006, tenía justificación dedicar un año al inglés general porque el nivel de llegada a la Escuela de los inspectores alumnos así lo requería. Sin embargo, éste ha aumentado sensiblemente y actualmente no es preciso ahondar en contenidos lingüísticos o filológicos que la mayoría de los inspectores alumnos ya conocen con la suficiente solvencia como para permitirles abordar con garantías el estudio del inglés especializado policial, lo que por el contrario la gran mayoría de ellos no domina y va a necesitar en su profesión. El inglés para fines específicos es complicado de adoptarse en el aula cuando los estudiantes solo poseen un nivel básico de idioma, pero si ya nos encontramos con un nivel intermedio o avanzado, como es el caso actual mayoritario en la Escala Ejecutiva, es plenamente factible.

Así, siguiendo la distinción de Buckmaster y McIlwraith (2020) entre *General English* (GE), *General Police English* (GPE) y *Specialised Police English* (SPE), y habiendo optado metodológicamente por elaborar un programa plenamente de inglés para fines específicos policiales y no de inglés general, el primer curso desarrollará

contenidos de inglés policial general (situaciones que todo policía encontrará alguna vez en su carrera profesional: identificación, detención, toma de denuncias...) y el segundo, de inglés policial especializado (dependiente de las unidades policiales en las que se incardine la labor policial: estupefacientes, fronteras, antidisturbios, policía científica...).

Se presupone que los inspectores alumnos tienen al menos un nivel B1 (MCERL) en lengua inglesa ya que el dominio en este nivel es actualmente un requisito necesario y eliminatorio que deben cumplir los inspectores alumnos de nuevo ingreso en la Policía Nacional, demostrable por medio de una prueba, como dispone la convocatoria. Es por ello que el contenido del material didáctico se acomodará al nivel B2 (MCERL).

Tabla 8

Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Nota: Niveles comunes de referencia: escala global. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002). Instituto Cervantes.

En cuanto a las competencias (genéricas y específicas) y los resultados de aprendizaje esperados, vienen determinados por el propio Plan de Estudios reflejado en la Guía Docente, como se ha detallado anteriormente.

A continuación, se procederá a la presentación de la estructura de las dos propuestas didácticas que se van a diseñar. Esto es, para primer y segundo cursos de la Escala Ejecutiva.

El contenido de cada curso se presentará a través de 9 unidades didácticas (aproximadamente una unidad por mes lectivo, con unas 6 horas de clase cada una) compuestas por:

a) Título: estará directamente relacionado con el tema sobre el que tratará la unidad, siempre con una situación policial tipo como principal foco didáctico y temático.

b) Objetivos: a través de los mismos, los alumnos serán conscientes de los conocimientos y destrezas prácticas que se espera adquieran en cada unidad.

c) Contenidos: en cada unidad, se trabajarán las cuatro destrezas lingüísticas; producción oral (*speaking*), producción escrita (*writing*), recepción oral (*listening*) y recepción escrita (*reading*). El enfoque será equilibrado y de destrezas integradas (*balanced, integrated skills*), aunque con un predominio de la oralidad. En el siguiente apartado se explicarán con más detalle los contenidos específicos que formarán parte de cada una de las unidades.

d) Materiales: las tareas y actividades de la unidad se diseñarán a través de materiales en su mayor parte auténticos originales, o adaptados pedagógicamente en función de las necesidades del curso al que van dirigidas y de los objetivos de la propia unidad.

e) Portfolio: como parte de la evaluación del curso, en cada unidad habrá que realizar al menos dos tareas que se incluirán en un portfolio individual: buscar noticias actuales reales relacionadas con el ámbito policial de desarrollo de la unidad para ser comentadas en clase y crear un glosario de términos específicos del inglés policial en el que se añadirán al menos diez términos por unidad. Además, los inspectores alumnos serán libres de incluir en el portfolio cualquier trabajo que consideren susceptible de ser evaluado y que se haya realizado a lo largo del curso.

f) Criterios de evaluación: al término de cada unidad se presentará a los inspectores alumnos una pequeña rúbrica de autoevaluación que les permitirá ir evaluando su propio aprendizaje. Además, en cuanto a la evaluación formativa, y

atendiendo a la programación de la Escuela Nacional de Policía, a lo largo del curso se realizarán tres evaluaciones trimestrales de las cuatro destrezas.

Contenidos

Cada una de las unidades didácticas incluirá sus contenidos, redactados en inglés, a través de la siguiente estructura:

- i) Situación policial: *police related situation*
- ii) Vocabulario policial: *police related vocabulary*
- iii) Funciones del lenguaje: *functions*
- iv) Aspectos socioculturales relacionados con la actividad policial en los países angloparlantes: *sociocultural aspects*
- vi) Aspectos lingüísticos: *language spot*
- vii) Materiales: *materials*
- viii) Evaluación: *assessment*
- ix) Portfolio
- x) Tareas a realizar durante el desarrollo de la unidad a partir de fuentes de interés policial (orales y escritos): *tasks*
- xi) Actividades de seguimiento: *follow-up activities*

6.2 Metodología

Esta propuesta didáctica se llevará a cabo aplicando diferentes enfoques metodológicos.

Hemos visto en la introducción de esta tesis que el actual Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Policía ha diseñado su contenido buscando dar mayor relevancia a la comunicación, en especial a las habilidades lingüísticas orales. El Enfoque Comunicativo sitúa la comunicación y la transmisión del mensaje como objetivo principal, de ahí que formará parte importante del diseño de esta propuesta didáctica.

El enfoque didáctico de la propuesta tiene una doble vertiente. Por una parte, será un enfoque situacional y, por otra, un enfoque basado en el contenido (*content-based*) y en tareas (*task-based*), partiendo de las situaciones meta (*target situations*) más habituales en el desempeño de la labor policial como hilo conductor de cada unidad, y resaltando asimismo las funciones del lenguaje y el vocabulario especializado que los inspectores alumnos necesitarán manejar con soltura para poder alcanzar el dominio comunicativo en lengua inglesa de esa situación policial meta.

La gramática ocupará siempre un segundo plano en la propuesta didáctica, viéndose las estructuras siempre de manera contextualizada en textos policiales, orales y escritos, y su uso dentro de ellos. Los materiales didácticos serán auténticos en la medida de lo posible, de fuentes policiales del mundo, periodísticas, cinematográficas, de organismos internacionales... a las que los alumnos tendrán acceso por internet, con fomento del trabajo autónomo y la inclusión en el programa de actividades de seguimiento para realizar fuera del aula. Se abordará el estudio de los géneros (*genres*) o tipos textuales más característicos en el ámbito policial para familiarizar a los inspectores alumnos en su recepción y producción: denuncias, informes, impresos, fórmulas para la detención, declaraciones...

Por otra parte, dado que parte de los alumnos son subinspectores que acceden por promoción interna y reciben el primer curso a distancia, permaneciendo en sus plantillas de origen, se creará para este curso un aula virtual, a través de la herramienta virtual Casiopea, propia de la Escuela Nacional de Policía.

La evaluación no solo se llevará a cabo por el profesor en los momentos y por los medios previstos por la ENP, sino también tendrá otras vertientes de evaluación por pares y autoevaluación, así como a través de un portfolio que los inspectores alumnos elaborarán a lo largo del curso académico. El inglés será la lengua vehicular de aula y

de los materiales, eliminándose el uso del español, para poder aumentar así el tiempo de exposición de los inspectores alumnos al idioma.

6.3 Programación docente

6.3.1 Primer curso: Comunicación en Lengua Inglesa I

Tabla 9

Unit 1

Unit 1	POLICE IDENTIFICATION	Tasks
Aims	To be able to identify an English speaking person To learn specific vocabulary related to trials, crimes and kinds of punishments To be able to give opinions and find a consensus in groupwork	Speaking: <i>students will simulate, in pairs, the two police situations. They will have to change roles in order to be both, the police officer as well as the suspect/witness.</i> Listening: <i>true/false questions and missing word sentences exercises after listening to an audiocast.</i>
Police situation	Identifying a suspect/witness: <i>students will watch a video about police new methods to identify suspects</i> New methods to identify suspects	Reading: <i>authentic text about suspect identification and questions about it (anexo 2).</i>
Police Vocabulary	Trials and sentences: Court, trial, jury Crimes: against the person, against property, commercial crimes Types of punishment: <i>Fine, death penalty, imprisonment, life imprisonment, verdict, etc.</i>	Writing: <i>practice exercises of word formation, questions about identification, etc.</i> Follow-up activities:
Language spot	Word formation for crime related terms <i>burgle, burglar, burglary</i> <i>forge, forger, forgery</i> <i>vandalise, vandal, vandalism</i>	<i>Types of punishment: in groups, the students will have to find a consensus on the punishment given for a real case: using the sample verdict sheets from the New York Courts, ver ejemplo en anexo 2</i> verdict sheets
Functions	Asking for information: <i>What's your name?</i> <i>Where are you from?</i>	

	<p><i>Where are you lodging?</i></p> <p><i>How long are you staying in Spain?</i></p> <p><i>Could I have your particulars, please? Etc.</i></p>
Sociocultural aspects	<p>Protection of witnesses in criminal proceedings</p> <p>New situations, trials by zoom and dangerous situations. A case study after a real situation:</p> <p><i>“Domestic violence suspect arrested at accuser’s apartment during virtual court hearing” Domestic violence</i></p>
Materials	<p>Articles/clippings from newspapers (authentic materials)</p> <p>Computer/tablet</p> <p>Role cards</p> <p>Police forces and police related institutions webpages (authentic material)</p>
Assessment	Self-assessment rubric
Portfolio	<p>Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio</p>

Tabla 10

Unit 2

Unit 2	QUESTIONING A WITNESS / SUSPECT	Tasks
Aims	<p>To be able to question a witness</p> <p>To be able to question a suspect</p> <p>To learn vocabulary related to questioning</p>	<p>Speaking: <i>after watching the video of the police situation, the students in pairs, have to visit the FamilyLaw</i></p>
Police situation	Questioning a witness/suspect: the students watch a 5	<i>webpage and discover what kind of</i>

	<p>minute video from British Columbia (Canada) FamilyLaw webpage about tips for questioning a witness (https://family.legalaid.bc.ca/bc-legal-system/if-you-have-go-court/trials-supreme-court/sample-questions-ask-your-own-witnesses)</p>	<p><i>other information about questioning they can find and compare it with the Spanish questioning system.</i></p> <p><i>Listening: students will have to do exercises in which they will have to complete the questions asked to suspects and witnesses they are listening to (the teacher will play the following video, so the students can listen to the conversation while completing the sheet with the exercise https://youtu.be/-8-JUpfBmOk)</i></p>
Police vocabulary	<p>Terms for describing vehicles, locations, individuals.</p>	<p><i>Reading: read the article from the European Comission webpage: Coronavirus: Commission proposes a Digital Green Certificate Digital Green Certificate</i></p>
Language spot	<p>Criminal slang: <i>con, uncle, grass on somebody, etc.</i></p> <p>Police related collocations: <i>petty theft, agg assault, full details, etc.</i></p>	<p><i>Writing: description, students will describe in detail one of the most wanted fugitives from the FBI webpage, the description will be given to a different student that will have to guess who he/she is in the webpage according to the description https://www.fbi.gov/wanted/topten</i></p>
Functions	<p>Asking for information <i>Could you describe the car you saw?</i> <i>Could you describe the person you saw? What was he/she wearing? Etc.</i></p> <p>Describing (vehicles, locations, suspects, individuals ...)</p>	<p><i>Follow-up activities: Self access Quizzes: students will use their mobile phones to do three quizzes about non-discriminatory language to raise awareness on the topic</i></p>
Sociocultural aspects	<p>Non-discriminatory language, derogatory language <i>Gender and/or sexual orientation, Indigenous peoples, Physical and/or intellectual ability, Race, ethnicity and/or religion</i></p>	<p><i>a) Eliminating ethnic and</i></p>
Materials	<p>Articles/clippings from newspapers (authentic materials)</p> <p>Computer/tablet</p> <p>Police forces and police related institutions webpages</p> <p>Detective films excerpts (authentic materials)</p> <p>Mobile phone (quizzes)</p>	
Assessment	<p>Self-assessment rubric</p>	
Portfolio	<p>Add ten words to the course glossary related with the</p>	

<p>topics dealt with in the unit.</p> <p>Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio</p>	<p><i>racial stereotypes:</i></p> <p>https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/en/quiz/jeu-quiz-eliminating-racial-and-ethnic-stereotypes-eng</p> <p>b) <i>Gender-neutral language 1:</i></p> <p>https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/en/quiz/jeu-quiz-gender-neutral-language-eng</p> <p>c) <i>Gender-neutral language 2:</i></p> <p>https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/en/quiz/jeu-quiz-gender-neutral-language-2-eng</p>
--	--

Tabla 11

Unit 3

Unit 3	GIVING DIRECTIONS	Tasks
Aims	To be able to give directions in English	Speaking: <i>in pairs, students will give directions to foreigners, one student will be the foreigner</i>
Police situation	Giving directions to English speaking foreigners	<i>asking for directions and the other the police officer, they have to change roles. They will use a mobile phone app.</i>
Vocabulary	City related terms: <i>City centre, police station, train station, post office, bank, etc.</i>	Listening: <i>Students, with the help of a map, will have to guess the different places where tourists</i>
Language spot	Prepositions and adverbs indicating place: <i>Next to, on the left, along, opposite, etc.</i>	
Functions	Suggesting, offering help <i>May I...?</i> <i>Shall I...?</i>	

	<i>Do you need help?</i>	
Sociocultural aspects	The Metropolitan Police (The Met) https://www.met.police.uk/	<p>want to go after the indications of the police officer. They will hear only the indications of the police officer, but not the questions of the tourists.</p> <p>Reading: students have to consult the Met website and read the article “Protecting your dog from theft” to answer a worksheet with reading comprehension questions.</p> <p>Writing: in groups of four students will create safe tourism flyers and advertisements for safe tourism.</p> <p>Follow-up activity: search on the web specific police corps for tourists, bearing in mind that in Spain such a specific corps doesn't exist.</p>
Materials	Articles/clippings from newspapers Mobile phone maps app Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric	
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit. Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.	

Tabla 12

Unit 4

Unit 4	AT THE CONTROL ROOM. AN EMERGENCY CALL	Tasks
Aims	To be able to answer and respond to an emergency call To learn vocabulary related to health, medicine and parts of the body and injuries To learn texting language	<p>Speaking: in groups, one member of the group reads the pieces of advice on how to handle an emergency call after consulting the given webpage, the student has to explain orally the tips. The rest of the members of the group simulate an emergency call</p>
Police situation	At the control room An emergency call	
Vocabulary	Parts of the body, health and medicine, injuries <i>Amputation, broken leg, concussion, gunshot wound,</i>	

	<p><i>etc.</i></p> <p>Telephone language</p>	<p><i>following the recommendations given Handle Emergency Call.</i></p>
Language spot	<p>Texting language and abbreviations</p> <p><i>ASAP, BTW, ICYMI, IMO, etc.</i></p>	<p><i>Listening: students will listen to three different emergency calls and will have to complete tables to organise the missing information on them.</i></p>
Functions	<p>Speaking on the phone</p> <p><i>How can I help you?</i></p> <p><i>Where are you?</i></p> <p><i>Are you alone?</i></p> <p><i>Does the person have a pulse? Etc.</i></p>	
Sociocultural aspects	<p>Police slang and jargon for abbreviations</p>	<p><i>Reading: after reading the instructions for emergency situations of the University of Helsinki webpage, students will answer a worksheet with true/false sentences and complete gaps with words from the webpage (Instructions for Emergency situations).</i></p>
Materials	<p>Articles/clippings from newspapers</p> <p>Computer/tablet</p> <p>Role cards</p> <p>Police forces and police related institutions webpages</p>	
Assessment	<p>Self-assessment rubric</p>	<p><i>Writing: after consulting the given webpage, students, in pairs, have to write a text using as much abbreviations as they can in order to explain an emergency situation (Abbreviations guide).</i></p> <p><i>Follow-up activity: students will consult the given webpage to add at least ten police jargon abbreviations to their portfolio glossary (Police slang abbreviations).</i></p>
Portfolio	<p>Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.</p>	

Tabla 13

Unit 5

Unit 5	POLICE DETENTION. THE ARREST	Tasks
---------------	-------------------------------------	--------------

Aims	<p>To learn police detention related vocabulary</p> <p>To be able to give orders</p> <p>To get familiar with Miranda Rights</p> <p>To learn the differences between Europol and INTERPOL</p>	<p>Speaking: <i>after watching the CBI and FBI video, students make a brainstorming about the topic of police detention and arrest, to activate previous knowledge.</i></p>
Police situation	<p>Drug trafficking</p> <p>Police detention. The arrest</p> <p><i>Students watch the video as a warm-up activity: CBI and FBI scene</i></p>	<p>Listening: <i>students will listen to a video recording about Miranda Rights (Miranda Rights) and then complete a table with missing information.</i></p>
Vocabulary	<p>Miranda Rights</p> <p><i>You have the right to remain silent</i></p> <p><i>Anything you say can and will be used against you in a court of law...</i></p>	<p>Reading and writing: <i>students have to search on the Web the differences between Europol and INTERPOL (Europol INTERPOL) and write them down to include this worksheet in their portfolio.</i></p>
Language spot	<p>Law and order phrasal verbs</p> <p><i>Break out, look into, go off, hold up, etc.</i></p> <p>Time expressions for sequences</p>	<p>Follow-up activity: <i>students have to search at least five different drafts, including the Spanish version (article 520 LECrim) of the Miranda Rights warning and present them to the rest of the class.</i></p>
Functions	<p>Giving orders</p> <p>Warning someone</p> <p><i>Police, halt! Don't move! Freeze!</i></p> <p><i>Put your hands higher!</i></p> <p><i>On your knees!</i></p>	
Sociocultural aspects	<p>Europol and INTERPOL</p>	
Materials	<p>Articles/clippings from newspapers</p> <p>Computer/tablet</p> <p>Police forces and police related institutions webpages</p>	
Assessment	<p>Self-assessment rubric</p>	
Portfolio	<p>Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the</p>	

unit.

Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.

Tabla 14

Unit 6

Unit 6	AT THE POLICE STATION	Tasks
Aims	To be able to recognise police related false friends To learn about the Schengen Treaty and its features	Speaking: <i>students, in pairs, will prepare an 8 minute presentation</i>
Police situation	At the police station At the police cell <i>A virtual visit to a police station in Durango (Colorado, US) Police station</i>	<i>at the end of the unit about the Schengen Treaty, consulting official webpages as: Schengen Visa Info , EC Schengen Area , etc.</i>
Vocabulary	Police jargon terms <i>House mouse, berries and cherries, deuce, hobbles, etc.</i>	Listening: <i>students will have to do exercises in which they will have to complete a table with missing information (the teacher will play the following video, so the students can listen to the conversation while completing the sheet with the exercise (Ursula Von Meyer on Schengen Forum)</i>
Language spot	Police related false friends <i>Abscond, turpitude, molest, accost, etc.</i>	
Functions	Asking for information	
Sociocultural aspects	The Schengen Treaty	
Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Police forces and police related institutions webpages	Reading: <i>read what happens when you are arrested, what are your rights, etc. in the UK (at the police station) after reading the information there will be reading comprehension activities: missing words, short questions, true/false questions, etc.</i>
Assessment	Self-assessment rubric Peer-assessment rubric on the follow-up task	
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit.	Writing: <i>in pairs, students will</i>

<p>Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.</p>	<p><i>have to write down an invented conversation at a police station.</i></p> <p>Follow-up activity: <i>students will have to search on the Internet at least 10 new police jargon words different from the ones learnt in the unit and add them in their portfolio.</i></p>
---	---

Tabla 15

Unit 7

Unit 7	COMPLAINTS, REPORTS AND STATEMENTS	Tasks
Aims	<p>To be able to take a complaint</p> <p>To be able to take a statement</p> <p>To be able to write a police report on an incident</p> <p>To get familiar with cockney rhyming slang</p>	<p>Speaking: <i>students brainstorm their own experiences about writing reports on occasions in which the person was a foreigner.</i></p>
Police situation	Taking complaints and statements	Listening: <i>students watch the video, then, they have to remember as many examples as they can of Cockney rhyming slang</i> <u>Cockney rhyming slang</u> .
Vocabulary	<p>Report writing vocabulary</p> <p>Court related vocabulary</p>	<p>Reading: <i>students read the features of a <u>Civil Complaint Form</u> in the US Courts Webpage and download the form to get familiar with its structure. To check understanding, they will have to explain the structure of the form to the whole class.</i></p>
Language spot	<p>Cockney rhyming slang</p> <p>Discourse connectors to mark sequences in narrations</p>	<p>Writing: <i>students write a police report following the model from SIDENPOL in the languages</i></p>
Functions	Narrating events in a sequence	
Sociocultural aspects	The court system and the judiciary in English speaking countries	
Materials	<p>Articles/clippings from newspapers</p> <p>Computer/tablet</p> <p>Mobile phone</p> <p>Police forces and police related institutions webpages</p>	
Assessment	Self-assessment rubric	
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit.	

<p>Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.</p>	<p><i>section.</i></p> <p>Follow-up activity: <i>students write a police related email and a police related formal letter.</i></p> <p><i>Students download the Alertcop app to get familiar with its functions and usefulness.</i></p>
---	--

Tabla 16

Unit 8

Unit 8	A HOUSE SEARCH	Tasks
Aims	<p>To be able to learn specific vocabulary about house search and cybercrime</p> <p>To be able to fill in lost property forms</p> <p>To be able to recognise search warrant forms</p> <p>To be able to explain orally features of cybercrime</p>	<p>Speaking and listening: <i>Students watch a video from the National Crime Agency (UK) Cybercrime; after watching the video, students brainstorm with the teacher the types of cybercrime that exist and whether they know or not their names in English.</i></p> <p>Reading: <i>students choose three news on this threat (cybercrime) in the same webpage to analyse what are the most recent discoveries on this topic.</i></p> <p>Writing: <i>Students fill in a lost property form after consulting the Scotland Police Webpage to get familiar with the features and the structures (Lost property form).</i></p> <p>Follow-up activity: <i>(self-access) in groups, students have to search on</i></p>
Police situation	<p>House search</p> <p>Lost and stolen property</p> <p><i>Students watch a video about violence in a forced-entry police raid to comment the content and activate previous knowledge</i></p> <p>The NY Times: violence in forced-entry</p>	
Vocabulary	<p>Parts of the house</p> <p>Furniture and household items</p> <p>Cybercrime related vocabulary</p>	
Language spot	<p>Differences between steal/rob/burgle</p> <p>Prepositions</p>	
Functions	<p>Giving instructions (I)</p>	
Sociocultural aspects	<p>Cybercrime</p>	

Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Police forces and police related institutions webpages	<i>the internet information about search warrants in English speaking countries in order to</i>
Assessment	Self-assessment rubric	<i>write a typical one in English</i>
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit. Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.	<i>based on their experience with the Spanish ones.</i>

Tabla 17

Unit 9

Unit 9	GIVING INSTRUCTIONS	Tasks
Aims	To be able to describe character traits and emotions To be able to give police related instructions To raise awareness on the importance of criminal psychology To get familiarised with different strategies of investigation procedures	Speaking: <i>in groups, students will be given real cases where they will have to solve the investigation of a suspect following the TIE strategy.</i> Listening: <i>students will answer listening comprehension short</i>
Police situation	Giving police related instructions to suspects Video about the PEACE Model of Investigative Interviewing to raise awareness and interest on the topic	<i>questions about the PEACE Model video.</i> Reading: <i>students read detailed information about investigating suspects in the College of Policing webpage College of Policing TIE strategy and the PEACE framework PEACE framework .</i>
Vocabulary	Terms describing character traits and emotions	
Language spot	Modal verbs to express obligation, necessity, possibility	
Functions	Warning someone Giving instructions and orders (II) <i>On your knees!</i> <i>Put your hands up!</i>	Writing: <i>write an essay about this topic 'What is the role of Criminal</i>

	<i>Don't move!</i>	<i>Psychology in your country?'</i>
Sociocultural aspects	Criminal psychology	<i>Write about what a criminal psychologist does, where they can work and name some of the tasks they have (students can find ideas in this link Criminal Psychology).</i>
Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric	
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit. Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.	

6.3.2 Segundo curso: Comunicación en Lengua Inglesa II

Tabla 18

Unit 10

Unit 10	POLICE UNITS	Tasks
Aims	To be able to perform an interview for a police post in English To be able to differentiate formal and informal registers To learn police equipment vocabulary	<i>Speaking: in pairs, students will interview each other for a police post including in it the contents learnt in the unit like police ethics and values.</i> <i>Listening: students answer questions about the video of the police officer job interview, this will help them get ready for the interview they have to prepare in pairs.</i>
Police situation	An interview for a police post Police Officer Interview A police briefing The IIMARCH Model and the importance of briefing and debriefing	
Vocabulary	Police units	

	Police equipment	<p>Reading: <i>students read tips related to preparing police officer's interviews</i> Police Officer Interview Tips and answer true/false questions and short answer questions to check understanding.</p> <p>Writing: <i>write a police officer's resume following the given model in this webpage</i> Police Officer Resume.</p> <p>Follow up activity: <i>students write a composition entitled "an ordinary day of a police officer"</i>.</p>
Language spot	Register: formality/informality	
Functions	Talking about oneself Expressing hopes and beliefs, likes and dislikes Formulating arrangements	
Sociocultural aspects	Police ethics and values	
Materials	Articles/clippings from newspapers Mobile phone Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric	
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit.	

Tabla 19

Unit 11

Unit 11	CRIME SCENE INVESTIGATION	Tasks
Aims	To learn police related collocations To learn forensic sciences vocabulary and expressions To know the differences between FBI and CIA	<p>Speaking: <i>after watching and taking notes of the CSI video, students discuss the content in pairs to learn new specific vocabulary.</i></p> <p>Listening: <i>after watching de FBI/CIA video, students answer questions to check understanding of the content.</i></p>
Police situation	C.S.I. and evidence collection Video Crime scene and evidence collection	
Vocabulary	Forensic sciences vocabulary	
Language spot	Differences between homicide/murder/assassination Collocations	

Functions		Reading: <i>students read the main features of a CSI and answer reading comprehension questions completing a table with missing information</i> CSI definition and more .
Sociocultural aspects	The FBI and CIA video FBI and CIA Differences	
Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric Peer-assessment rubric on the follow-up task	Writing: <i>students are given a picture of a crime scene and write a report describing the evidence collection and procedures followed to analyse both the scene and the evidences.</i>
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit. Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.	Follow-up activity: <i>(self-access) students prepare an oral presentation to explain the procedures followed by two different institutions of English speaking countries regarding CSI.</i>

Tabla 20

Unit 12

Unit 12	HOSTAGE TAKING	Tasks
Aims	To learn hostage taking situations vocabulary To be able to negotiate in English To be able to express agreement and disagreement To learn weapons and parts of a gun vocabulary.	Speaking: <i>in groups, students prepare and perform a hostage taking situation in which they will have to negotiate using the specific language learnt through the unit.</i>
Police situation	Hostage taking situation Video Setting the stage	Listening: <i>students listen to the content of the video about Parts of a Firearm and have to complete a table with missing information.</i>
Vocabulary	Weapons and parts of a gun	
Language spot	Differences between hijack / carjack / kidnap	

Functions	Making an announcement Negotiating Expressing agreement and disagreement	Reading: <i>read the article about Police Negotiation Techniques NYCD from Harvard University, students will be asked about the features and the negotiation skills to check understanding of the content.</i> Writing: Follow-up activity: <i>(self-access) 'missing person' and 'person of interest' research. Students have to find and write a draft to explain the difference between these two expressions.</i>
Sociocultural aspects	The role of police negotiators Undercover agents in risky missions	
Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric	
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit. Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.	

Tabla 21

Unit 13

Unit 13	A ROADBLOCK. A CAR CRASH	Tasks
Aims	To learn vocabulary related to roadblocks and car crash To learn language of politeness and courtesy To learn how to use modal verbs in different situations (obligation, necessity, etc.)	Listening: <i>students watch a video about police leadership by LAPD Chief LAPD Police Leadership and answer teacher's questions to check comprehension.</i> Reading and speaking: <i>in pairs, after reading the "10 essential attributes of effective leaders" article on the given webpage, students will comment their opinions on the content explaining</i>
Police situation	A roadblock A car crash Students have to complete the following accident report after simulating a car crash situation in which they have to intervene Accident Report	
Vocabulary	Parts of a car Registration plates	

	Injuries	<i>if they agree or not with them and</i>
Language spot	Language of politeness and courtesy Modal verbs to express obligation, necessity, possibility and deduction	<i>why Effective Leaders</i> <i>Writing: students have to write an essay about the most important guidelines when organising a roadblock justifying their argument.</i>
Functions	Give orders Give instructions Make announcements	
Sociocultural aspects	Police leadership	<i>Follow-up activity: students will draw a mind map about one of these two options: police leadership or roadblocks adding the most important items to be familiar with them.</i>
Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric	
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit. Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.	

Tabla 22

Unit 14

Unit 14	CIVIL DISORDERS	Tasks
Aims	To learn public protests related vocabulary To get familiar with the translation of English words, expressions and structures related to law enforcement	<i>Speaking: in pairs, students watch a video of London Protests over policing powers in The Guardian, students will have to search</i>
Police situation	Demonstrations and riots <i>The public peace, a challenging responsibility</i> Vancouver Police public demonstration guidelines	<i>information about the topic to be able to make a whole-class activity to express their opinions.</i>

Vocabulary	Swear words	<p>Listening: <i>students listen to a recording about the timeline and events that happen in a Juvenile Case to check understanding, and afterwards they have to explain the main procedure and Departments involved in it.</i></p> <p>Reading: <i>students read a text about Public protests to answer true/false and short answer questions to check meaning.</i></p> <p>Writing: <i>students have to translate an official English policing document into Spanish (a report, a complaint, etc.).</i></p> <p>Follow-up activity: <i>(self-access) students have to search different guidelines or action protocols followed by police officers in different English speaking countries.</i></p>
Language spot	<p>Translation techniques</p> <p><i>Glossaries, bilingual and monolingual dictionaries, police dictionaries, online police glossaries (i. e. Salt Lake City Police Glossary), etc.</i></p>	
Functions	<p>Giving orders</p> <p>Making announcements</p>	
Sociocultural aspects	<p>Juvenile delinquency</p> <p>International anti-systemic movements</p> <p><i>OSCE video Who we are?</i></p>	
Materials	<p>Articles/clippings from newspapers</p> <p>Computer/tablet</p> <p>Police forces and police related institutions webpages</p>	
Assessment	Self-assessment rubric	
Portfolio	<p>Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.</p>	

Tabla 23

Unit 15

Unit 15	BORDER POLICE	Tasks
Aims	<p>To raise awareness on the importance of speaking English when collaborating with European or foreign police agencies</p> <p>To be able to make an oral presentation in an international police related organization meeting</p>	<p>Speaking and listening: <i>at the end of the unit, students will make a videocall with Frontex police officers.</i></p> <p><i>Students make a presentation of a</i></p>

	To learn airport, stations and border vocabulary	<i>topic related with illegal immigration, human trafficking or human smuggling.</i>
	To get familiar with international police related projects	
Police situation	At the border Passport examination Video Cross-border crime detection training	Reading: <i>students read about the Peacekeeping English Project in the British Council Webpage, to be able to answer reading comprehension questions.</i>
Vocabulary	Airports and stations (bus, railway, train...)	
Language spot	Countries and nationalities Police related eponyms <i>Sam Browne, bobby, hooligan, Bertillonage</i>	Writing: <i>students select three recent news from the Frontex News Section in the Frontex Webpage to write about the most relevant events related to the agency.</i>
Functions	Giving a presentation in an international police related organisation	Follow-up activity: <i>after watching the video (and reading its subtitled contents) First robotic cop, write a composition with this title: will robots be one day commonplace inside police forces? Justifying your point of view.</i>
Sociocultural aspects	Illegal immigration, human trafficking, human smuggling FRONTEX Peacekeeping English Project Passport and ID security measures	
Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Mobile phone Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric	
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit. Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.	<i>Students download the MiTA app to get familiar with its functions and usefulness.</i>

Tabla 24

Unit 16

Unit 16	A POLICE DUI/DWI CHECKPOINT	Tasks
Aims	To raise awareness about police related stereotypes To learn law and order related idioms To be able to recognise police related acronyms To learn the DUI/DWI procedure in English speaking countries	Speaking: <i>after watching the police situation video, students comment in pairs whether the procedure and explanation shown is the same or not, compared with the Spanish procedure in DUI controls.</i>
Police situation	Police DUI/DWI checkpoint Video Denver Police DUI Control	
Vocabulary	Legal words of latin origin <i>Alibi, on parole, plaintiff, habeas corpus, advocate</i>	Listening and speaking: <i>students listen to a conversation between two retired police officers about</i>
Language spot	Police related acronyms <i>DUI/DWI, CSI, DEA, SWAT, LAPD, FBI, CIA, etc.</i> Met Glossary of acronyms	<i>Cop stereotypes; after listening, in pairs, they comment the stereotypes and have to search</i>
Functions	Giving orders	<i>other stereotypes about police officers and talk about police officer stereotypes in Spain (are they the same?).</i>
Sociocultural aspects	Idioms related to law and order <i>Lodge a complaint, turn a blind eye to, partners in crime, a slap on the wrist, etc.</i> Stereotypes of police officers in media and films	Reading: <i>students read the information about DUI checkpoints in California and complete a table with missing information.</i>
Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric	Writing: <i>(self-access) after searching on the Internet information about DUI/DWI checkpoints, students write a composition to explain if they consider civilians are for or against them and justifying your opinion.</i>
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit. Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.	Follow up activity: <i>(self-access) students search at least ten idioms</i>

related to law and order and ten police related acronyms to include in their portfolio.

Tabla 25

Unit 17

Unit 17	DRUG TRAFFICKING	Tasks
Aims	To raise metaphor awareness in English for law enforcement To be able to give advice To be able to give recommendations	<p>Listening: <i>after listening to the audio of the video (TED Talk) about Drugs vocabulary, students complete a worksheet with true/false sentences, missing words, etc. to check understanding.</i></p> <p>Reading and speaking: <i>students read the content of the National Crime Agency (UK) related to drug trafficking ; after their individual reading, they will have to answer orally the teacher's questions to check understanding in a whole-class dynamic.</i></p> <p>Writing: <i>after an individual search on the internet, students write a list of drug and prison related metaphors, different from the ones learnt in the unit, to include in their portfolio.</i></p> <p>Follow-up activity: <i>(self-access) students consult the Drug Enforcement Administration DEA website to write a composition</i></p>
Police situation	Drug trafficking <i>Sequence of TV series Breaking Bad containing drug jargon TFG Breaking Bad</i>	
Vocabulary	Drug related vocabulary	
Language spot	Drug metaphors <i>Sugar Daddy, take a cruise, aunt Nora, cold turkey, happy pill, etc.</i>	
Functions	Giving advice and recommendations	
Sociocultural aspects	DEA Drug Enforcement Administration in the U.S.	
Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric	
Portfolio	Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit. Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the	

unit. *about their mission, history or latest publications.*

Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.

Tabla 26

Unit 18

Unit 18	DEALING WITH CATASTROPHES	Tasks
Aims	To know English disasters related vocabulary To be able to search information on disaster centres in English speaking countries To learn English first aid related vocabulary To learn English bombs and explosives related vocabulary To be able to prepare guidelines in English for preparedness on emergency and disaster situations	Speaking: <i>students watch the video of the Texas Association of Counties on Disaster and Preparedness ; as a warm up activity students activate previous knowledge on the topic of the unit, talking about the content of the video and their own experiences in disaster situations.</i>
Police situation	Disasters and fires Santa Barbara advert Disaster Preparedness	Listening: <i>students listen to the European Crisis Management Laboratory (Italy) video about tsunamis and the research they are implementing in Portugal, to answer a few short answer questions to check understanding.</i>
Vocabulary	Bombs and explosives vocabulary Catastrophes vocabulary First aid vocabulary	Reading: <i>students read the article about the UK Defence Chemical Biological Radiological and Nuclear Centre DCBRNC history and complete a table of missing information related to the article to check understanding.</i>
Language spot	Language spot content of the course consolidation	Writing: <i>after choosing a region of an English speaking country,</i>
Functions	Giving opinions Giving an oral presentation to peers on disaster preparedness	
Sociocultural aspects	Use of drones in law enforcement CBRN (Chemical, Biological, Radiological and Nuclear) police defence	
Materials	Articles/clippings from newspapers Computer/tablet Police forces and police related institutions webpages	
Assessment	Self-assessment rubric	

	Peer-assessment rubric on the follow-up task	
Portfolio	<p>Add ten words to the course glossary related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add an item of news with a short comment on your part (online and printed newspapers, TV newscast, radio podcast, etc.), related with the topics dealt with in the unit.</p> <p>Add any work or task related to the unit that could enhance the academic value of the portfolio.</p>	<p><i>students create a brochure with guidelines for disaster preparedness according to the natural risks of the chosen region and adding any other possible disaster that could take place.</i></p> <p>Follow-up activity: <i>(self-access)</i></p> <p><i>students make a research on the use of drones in law enforcement being free to explain features, uses, advantages/disadvantages, etc. in order to make an oral presentation using TIC.</i></p>

6.4 Evaluación

A continuación, se presentarán la rúbrica de autoevaluación que los estudiantes deberán completar al finalizar cada unidad y la rúbrica para la evaluación del profesor de las pruebas orales (interactivas como las situaciones policiales, o individuales como las presentaciones), en la que destaca la inclusión del ítem relacionado con los aspectos emocionales, tan importantes cuando se aprende una lengua extranjera, así como los progresos que el inspector alumno detecta que está haciendo. Aspectos que se autoevalúan son el contenido y forma del discurso, la pronunciación adecuada, el uso de vocabulario específico y la interacción con el profesor o los compañeros.

Las pruebas escritas evalúan tres habilidades lingüísticas: recepción oral (*listening*), recepción escrita (*reading*) y producción escrita (*writing*).

De este modo, quedan reflejados los componentes fundamentales de la evaluación de los estudiantes, tanto sumativa, del producto (evaluación final del curso), como formativa, del proceso, la prevalente en nuestra propuesta porque permite

implementar mejoras y adaptaciones personalizadas de forma constante tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (pruebas formales trimestrales, rúbricas de autoevaluación, etc.).

Tabla 27

Self-assessment rubric

Unit 'X'	I did well...	I need to improve...
Phonological competence: pronunciation of specific and new English content of the unit.		
Content-based vocabulary of the unit		
Discourse competence (accuracy and fluency, cohesion and coherence)		
Interaction and participation with the teacher/peers		
Self-assuredness and security felt when speaking the foreign language. Progress perceived		

Tabla 28

Oral exam: a police presentation in an international context

Student's name	Very good (4)	Good (3)	Fair (2)	Poor (1)	Comments and marks
Phonological competence	The student is fluent and intelligible. The phonological features are used effectively.	The student is fluent and intelligible. Intonation and sentence and word stress are quite accurate.	The student is intelligible, but has no fluency. Intonation and sentence and word stress are normally accurate.	The student is not intelligible nor fluent. Intonation and sentence and word stress are not well placed.	
Content-based vocabulary	The student applies excellent specific vocabulary on the topic with accuracy.	The student applies appropriate specific vocabulary on the topic with accuracy.	The student applies sometimes specific vocabulary on the topic.	The student is not able to apply specific vocabulary on the topic.	

Sociolinguistic adequacy	The student speaks clearly using an appropriate register according to the situation. The expression is excellent and accurate.	The student speaks clearly using an appropriate register according to the situation. The expression is quite appropriate, and sometimes accurate.	The student speaks clearly but is not familiar with the appropriate register according to the situation. The expression is quite appropriate but commits some mistakes.	The student doesn't speak clearly and doesn't use the appropriate register. The expression is not correct and commits a lot of mistakes.
Discourse competence	The student speaks fluently and accurately. The discourse is coherent and varied and it includes appropriate discourse markers.	The student speaks fluently and accurately. The discourse is coherent and includes appropriate discourse markers.	The student lacks fluency, but speaks quite accurately. The discourse is quite coherent but lacks appropriate discourse markers.	The student lacks fluency and accuracy. The ideas are not well organised and they are little or none appropriate discourse markers.

7 CONCLUSIONES

Los objetivos que se marcaron al comienzo del presente trabajo de investigación se han ido cumpliendo a lo largo de éste:

- Se han detectado y delimitado las tareas, áreas y funciones de la Policía Nacional para las que es necesario el empleo de idiomas, en especial del inglés como lengua de comunicación internacional. Así, la cooperación policial para combatir e interceptar la delincuencia globalizada tiene status propio por imperativo legal y aparece destacadamente en los últimos Planes Estratégicos de la Policía Nacional y disposiciones de instituciones supranacionales a las que pertenece España, teniendo su reflejo en la propia organización y dotación de medios humanos y materiales de nuestra Policía. Pero otros aspectos de importancia en el desempeño policial para los que se necesita dominar la lengua inglesa son igualmente relevantes: atención a extranjeros, participación en organismos internacionales, intervención en misiones de paz y seguridad fuera de nuestras fronteras, etc.

- Se han analizado pormenorizadamente las características de los programas de enseñanza de la lengua inglesa para la Escala Ejecutiva en la Escuela de Policía de Ávila en la actualidad, evaluando las debilidades, fortalezas y posibilidades de mejora de los enfoques, métodos y técnicas aplicados en este momento.

- Se ha realizado una aproximación a los diversos enfoques, métodos y técnicas didácticas que actualmente son de mayor vigencia y efectividad en la enseñanza de la lengua inglesa para fines específicos policiales en los cuerpos de policía de todo el mundo, extrapolando sus conclusiones más recurrentes con la finalidad de aplicarlas a la propuesta didáctica que se elabora en este trabajo.

- Se han detectado las necesidades de formación en lengua inglesa que demandan los inspectores alumnos por parte de la Organización policial, a través de un cuestionario cumplimentado voluntariamente y de forma anónima por una amplia mayoría de quienes están actualmente cursando los planes de estudios de la Escala Ejecutiva.

- Y finalmente, se ha realizado una propuesta didáctica actual e innovadora completa y susceptible de aplicación para la enseñanza de la lengua inglesa a la Escala Ejecutiva de la Policía Nacional para sus fines específicos profesionales. Como características predominantes, la extensión del inglés para fines específicos a ambos cursos de la Escala Ejecutiva con una progresión entre los dos a modo de continuum (*General Police English – Specialised Police English*), el programa docente basado en contenidos y tareas, resaltando la asimilación de vocabulario especializado, la competencia intercultural, el uso predominante de materiales auténticos de fuentes policiales en inglés y la programación en base a situaciones policiales típicas que se reproducen por los estudiantes utilizando técnicas de roleplay con un enfoque funcional. El afán de prolongar el aprendizaje a lo largo de toda la carrera profesional, mucho más

allá del período de formación en el aula, lleva a reforzar las estrategias de aprendizaje autónomo y el uso de las nuevas tecnologías.

Impartir algunos de los módulos o asignaturas policiales en inglés (*English Medium Instruction, EMI*) o ciertos temas dentro de ellos puede ser una línea futura que vale la pena explorar por parte de las Academias Policiales, lo que facilitaría el intercambio de profesores y alumnos entre ellas, así como la elaboración conjunta de un curriculum con sus materiales. La cooperación en la fase de formación policial puede sembrar la semilla de la cooperación policial internacional dentro de los policías alumnos y reforzar los lazos humanos y las actitudes de trabajar conjuntamente con efectivos de otros países. Pero eso, sin duda, es un campo que queda ya abierto para otros investigadores que vendrán detrás.

Para una Organización tan viva, apegada a la sociedad y en constante evolución como es la Policía Nacional, dejar la formación en idiomas relegada únicamente al período de docencia formal en la Escuela y no ahondar en ella de manera reglada después no parece el medio más eficaz de conseguir mantener un buen nivel de idiomas, en especial de lengua inglesa, en los miembros del Cuerpo. Al igual que, por ejemplo, periódicamente se exige a los policías acreditar el mantenimiento de las destrezas de tiro sin oxidar, proponemos que el mantenimiento de las destrezas comunicativas en lengua extranjera no se deje al criterio y motivación de cada uno, sino que se acredite con regularidad de forma obligatoria. En caso contrario, la inversión de recursos humanos y materiales en la formación en idiomas de los inspectores alumnos puede verse comprometida al quedar parcialmente olvidada con el paso del tiempo.

8 BIBLIOGRAFÍA

8.1 Fuentes académicas

Ainsworth, J. (2010). Miranda rights. Curtailing coercion in police interrogations: the failed promise of *Miranda v. Arizona*. En M. Coulthard y A. Johnson (Eds.), *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics* (pp. 111-126). Routledge.

Alburquerque Fresco, C. (2017). *Oficina de denuncias para ciudadanos extranjeros: Nivel de conocimientos y necesidades idiomáticas* (Trabajo Fin de Máster). Ávila: Escuela Nacional de Policía.

Al-Farisi, S. (2019). French for police officers at Police Language School Jakarta: A needs analysis. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 257*, 86-89.

Aldohon, H. I. (2014). English for Specific Purposes (ESP) for Jordanian tourist police in their workplace: Needs and problems. *International Education Studies, 7*(11), 56-67.

Alhuqbani, M. N. (2008). Identifying the English language needs of Saudi police officers. *Ayn, 1*(2), 55-97.

Alhuqbani, M. N. (2014a). An investigation of the English language needs, motivations, and attitudes of Saudi Police Cadets. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 3*(2), 201-213.

Alhuqbani, M. N. (2014b). Teaching English to Saudi Police Cadets: An evaluation study. *Journal of Language Teaching and Research, 5*(5), 999-1008.

Alhuqbani, M. N. (2014c). Teaching English to cadets in Police colleges and academies

in the Cooperation Council for the Arab States of the Gulf: Theory and Practice.
Arab World English Journal, 5(3), 343-353.

Alqurashi, F. (2011). Teaching English for Police Purposes in Saudi Arabia: An Exploratory Study. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 844-849.

Al-Sabbagh, A. (2020). Exploring Emirati Police Cadets' motivation for learning English language. En W. Zoghbor, A. Shehadeh, y S. Al Alami (Eds.), *Proceedings of the Applied Linguistics and Language Teaching (ALLT) Conference 2019: Engaging in Change: New Perspectives of Teaching and Learning* (pp. 201-214). Dubai: Zayed University Press.

Álvarez Yaguno, L. y Vargas Givera, J.M. (2016). *Grado de satisfacción del turista extranjero por el servicio de la policía de turismo en la ciudad de Puno del año 2015* (Tesis de licenciatura). Puno, Perú: Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez".

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., y Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Oxford: Routledge.

Atkinson, L., Armesto Díaz, J. A., y MacDonald, P. (2000). Developing the four skills: Learner-centred activities in ESP. En F. Fernández (Ed.), *Los estudios ingleses: El reto del tercer milenio* (pp. 169-76). Valencia: Universitat de Valencia.

Ayu Koentari, T. E. (2006). *Designing a set of instructional materials for the tourist police officers* (Tesis doctoral). Yogyakarta, Indonesia: Sanata Dharma

University.

Bardovi-Harlig, K, y Hartford, B. (Eds.). (2005). *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. New York, USA: Palgrave Macmillan.

Bataineh, R. F., y Al-refa'i, A. M. (2019). The potential of TED talks for developing prospective United Nations police monitors' listening performance. *Lublin Studies In Modern Languages And Literature*, 43(3), 141-153.

Baumann, K-D. (2001). LSP text as a knowledge system. En F. Mayer (Ed.) *Language for Special Purposes: Perspectives for the new millennium* (pp. 105-25). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bautista Barón, M. J. (2013). Building ESP content-based materials to promote strategic reading. *Profile*, 15(1), 139-169.

Belcher, D., (Ed.). (2009). *English for Specific Purposes in theory and practice*. Ann Arbor: Michigan ELT.

Bocanegra-Valle, A. (2010). Evaluating and designing materials for the ESP classroom. En M. F. Ruiz Garrido, J. C. Palmer-Silveira, y I. Fortanet-Gómez (Eds.), *English for professional and academic purposes* (pp. 141-165). Amsterdam/New York: Rodopi.

- Bloor, M., y Bloor, T. (2013). *The practice of critical discourse analysis*. London and New York: Routledge.
- Boers, F. (2000). Enhancing metaphoric awareness in specialised reading. *English for Specific Purposes*, 19, 137-147.
- Borszéki, Z. K. J. (2016). *The role of ESP (English for Specific Purposes) competences in the implementation of the international cooperation of border policing organisations, their development potentials* (Tesis doctoral). Budapest, Hungría: National University of Public Service.
- Borszéki, J. (2016). Training border policing experts in English for Specific Purposes (ESP): Uniform trends in EU Member States. En D. Kaljula, (Ed.), *Sisekaitseakadeemia teadusartiklid: Valikkogu, 31-65*. Tallinn, Sisekaitseakadeemia.
- Borszéki, J. (2018). The definition of Specific-Purpose English language competences needed in border control and their development potentials II. English for border and coast guards: Specific-Purpose English language skills and the FRONTEX tools designed for their development – Level A2/B1. *Magyar Rendészet*, (5), 139-175.
- Bosque Torrecilla, J. (2014). *Guía práctica de inglés para miembros del CNP* (Trabajo Fin de Master). Ávila: Escuela Nacional de Policía.
- Boyle, C., y Chersan, I. (2009). *Campaign – English for Law Enforcement*. London: Macmillan Education.
- Bruce, I. (2008). *Academic writing and genre: A systematic analysis*. London:

Continuum.

Buckmaster, R., y McIlwraith, H. (2020, enero). For police teachers: Towards a Police English syllabus. *Teaching Uniformed Personnel*, (1).

<http://englishideas.org/TUPMagazineJanuary%202020.pdf>

Buckmaster, R., y McIlwraith, H. (2020, mayo). For police teachers: Maps for police officers. *Teaching Uniformed Personnel*, (2).

<http://www.englishideas.org/TUP%20Magazine%20May%202020.pdf>

Buckmaster, R., y McIlwraith, H. (2020, septiembre). *Teaching Uniformed Personnel*

(3). <http://www.englishideas.org/TUPMagazineSeptember2020.pdf>

Buckmaster, R., y McIlwraith, H. (2020, noviembre). Main article: Reading. *Teaching Uniformed Personnel* (4).

<http://www.englishideas.org/TUP%20Magazine%20Nov%202020.pdf>

Byram, M. (Ed.). (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.

Campos Castillo, A. S., Cortez Paucara, A. A., y Quispe Huanca, V. V. (2019). *English for Specific Purposes for the tourist police of La Paz city: A Course Designed Based on Direct, Audiolingual and Communicative Methods* (Tesis Doctoral). La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

Campoy Cubillo, M. C., Campoy Cubillo, A., y Calvo Herrero, I. (2010). *Criminal Justice English and Spanish for law enforcement courses*. Castellón: Universitat Jaume I.

Candlin, Christopher N., y Gotti, Maurizio (Eds.). (2007). *Intercultural aspects of*

specialised communication. Bern: Peter Lang.

Canelo, C. (2001). *La Escuela de Policía de Ávila*. Institución Gran Duque de Alba, Diputación Provincial de Ávila.

Cano Martínez, C. (2019). *Necesidades idiomáticas de los inspectores del Cuerpo Nacional de Policía: Especial referencia al ámbito de Extranjería y Fronteras* (Trabajo Fin de Master). Ávila, Escuela Nacional de Policía.

Cartron, A. (2019). The process of dictionarisation in English for Police Purposes: Dictionaries, glossaries and encyclopaedias as entry points in the specialised language and communities of policing and law enforcement. *Asp*, 75, 79-95.

Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Vol. II). México D. F.: Siglo XXI Editores.

Ceh, Z. (2007). Efficient ESP Learning: Systematic teaching of word combinations. En J. Engberg, M. Grove Ditlevsen, P. Kastberg, y M. Stegu (Eds.), *New directions in LSP teaching* (pp. 231-246). Bern: Peter Lang.

Cetkovic, S. (2014). Position of temporal adverbs in police reports in English. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(13), 217-221.

Chantreau, P. N. (1781). *Arte de hablar bien francés, o Gramática completa dividida en tres partes*. Madrid: Antonio de Sancha.

Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., y Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las ciencias*, 3, 759-771.

- Checa Domínguez, J. (2015). *Diccionario de términos jurídico-policiales español-inglés inglés-español*. Madrid: Secretaría de Estado de Seguridad.
- Chersan I. (2011). A short history of law enforcement in English words: From Posse Comitatus to Flying Squad. *International Conference of Scientific Paper Afases*, 411-416.
- Chersan, I. (2014). Teaching law enforcement English vocabulary with alternative sources. *Proceedings of the Estonian Academy of Security Sciences*, 13, 119-146.
- Chersan, I. (2015). The language of uniformed forces: A comparative analysis. *Journal of Criminal Investigations*, 9(2), 50-56.
- Chinwe, U. V. (2015). The English language of the Nigeria Police. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 1-4.
- Cicchini, M. D. (2012). The New Miranda Warning. *SMU Law Review*, 65, 911-942.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Correa, M. (2013). Forensic linguistics: An overview of the intersection and interaction of language and law. *Studies about languages*, 23, 5-13.
- Coulthard, M. (2010). Forensic linguistics: The application of language description in

legal contexts. *Langage et société*, 132, 15-33.

Davies, A. (2007). *An Introduction to Applied Linguistics: From Practice to Theory*.

Edinburgh: Edinburgh University Press.

Davies, J. N. (2016). *Report writing for law enforcement*. San Clemente, California:

Law Tech.

Davis, W. L. (2013). *Report writing for police officers*. Bloomington, IN: Balboa Press.

De Silva Joyce, H., y Thomson, E. A. (Eds.). (2015). *Language in uniform: Language*

analysis and training for defence and policing purposes. Cambridge: Cambridge

Scholars.

Dewi, Y. N., Rozimela, Y., Zaim, M., Munawwaroh, K., y Irma, C. N. (2019).

Improving security officers' ability in English by using E-Module application based on ESP to support Halal tourism in West Sumatra, Indonesia. *Proceedings of the Tourism Development Centre International Conference* (pp. 1-13).

Padang, Indonesia, Andalas University.

Díaz Peinado, J. A. (2016). *Teaching English for law enforcement to police officers*

(Trabajo Fin de Grado). Jaén: Universidad de Jaén.

Ding, H. (2017). A solution to the problems in large-scale corpus construction for police

translation. *Proceedings of The Fifteenth International Conference on Law and Language of the International Academy of Linguistic Law (IALL2017): Law, Language and Justice* (pp. 232-239). The American Scholars Press, Marietta,

Georgia, USA.

Dobrzinskiene, R., y Rimkute, S. (2020). The aspects of linguistic competence among

police officers in Lithuania and Slovakia. *Public security and public order scientific articles*, 24, 420-436.

Doiz, A., y Elizari, C. (2013). Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *ELIA*, 13, 47-82.

Dudley-Evans, T. (2001). English for Specific Purposes. En D. Nunan, y R. Carter (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 131-136). Cambridge: Cambridge, University Press.

Dudley-Evans, T., y St John, M-J. (2007). *Developments in ESP: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eck, J., y Spelman, W. (1987). *Problem-Solving: Problem-Oriented Policing in Newport News*. Washington: Police Executive Research Forum.

Faghih, E., y Mousaee, A. (2015). English writing skill in terms of discourse markers in INTERPOL electronic messages written by non-native and native police officers: A comparative and contrastive study. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(7), 10-23.

Fatihi A. R. (2003). The role of needs analysis in ESL program design. *South Asian Language Review*, 13 (1&2), 39-59.

Ferenčíková, P. (2017). E-learning module for traffic police to develop the English language. *Public security and public order scientific articles*, 18, 238-253.

Fernández, L. J., y Remondino, L. G. (2013). The use of metaphors in scientific texts in English: A proposal for improving reading competence. *Sino-US English Teaching*, 10(8), 621-626.

- Fernández Otero, D. (2020). *El nivel de idiomas en el CNP y su repercusión en el ámbito operativo y formativo* (Trabajo Fin de Master). Ávila: Escuela Nacional de Policía.
- Fischer, J., Casey, E., Abrantes, A. M., Gigl, E., y Lešnik, M. (2008). *LCaS: Language case studies. Teacher training modules on the use of case studies in language teaching at secondary and university level*. Graz: Council of Europe.
- Flores Bautista, M. E., y Quispe Aruquipa, G. M. (2012). *Propuesta metodológica para la enseñanza del idioma inglés con propósitos específicos, a través del método comunicativo para los efectivos policiales de la Universidad Policial Mcal. Antonio José de Sucre de la Ciudad de La Paz* (Proyecto De Grado). La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Flowerdew, L. (2005). Integrating traditional and critical approaches to syllabus design: the 'what', the 'how' and the 'why?' *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 135-147.
- García Carbonell, A., y Watts, F. (2009). Simulation and gaming methodology in language acquisition. En V. Guillén-Nieto, C. Marimón Llorca, y Ch. Vargas-Sierra (Eds.), *Intercultural business communication and simulation and gaming methodology* (pp. 285-316). Bern: Peter Lang.
- García Muñoz, J. M. (2015). *Plan integral de conocimiento de idiomas para el CNP. Hacia una policía bilingüe* (Trabajo fin de Máster). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Gavioli, L. (2005). *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam: John Benjamins.

- Gnutzmann, C. (2009). Language for specific purposes vs. general language. En K. Knapp, y B. Seidlhofer (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning* (pp. 517-544). Berlin: Walter de Gruyter.
- Goldstein, H. (1990). *Problem-Oriented policing*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gooch, G., y Williams, M. (2007). *Oxford Dictionary for Law Enforcement*. Oxford: Oxford University Press.
- Gramley, S., y Pätzold, K. M. (2004). *A survey of modern English*. London: Routledge.
- Greene, J. R. (2007). *The Encyclopedia of Police Science*. New York: Routledge.
- Guerra Morales, F. J. (2019). *La importancia de los idiomas en el Cuerpo Nacional de Policía* (Trabajo Fin de Master). Ávila: Escuela Nacional de Policía.
- Guilarte Calzada, S.C. (2019). *Guía Práctica y Glosario sobre el Inglés a nivel de las Instituciones Policiales Internacionales; EUROPOL, INTERPOL Y FRONTEX* (Trabajo Fin de Máster). Ávila: Escuela Nacional de Policía.
- Güleç, H. (2013). *Identifying English language needs of the Turkish National Police Academy students: a needs-based syllabus suggestion for law enforcement English course* (Tesis doctoral). Turquía: Anadolu üniversitesi.
- Günay, S. (2017). *An investigation of Turkish police officers' motivational variables in learning English as a foreign language* (Tesis Doctoral). Turquía: Çag University.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and education*. London: Continuum.

- Hare, P., y Fletcher, N. (2012). Resolving conflict via English: the British Council's peacekeeping English Project. En H. Footitt, y M. Kelly (Eds.), *Languages and the Military* (pp. 202-216). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hellinger, Marlis. 2011. Guidelines for non-discriminatory language use. En Ruth Wodak (Ed.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (pp. 565-582). Barbara Johnstone and Paul E. Kerswill. London: SAGE.
- Hertig, C. A., y Bittner, G. E. (1991). *Report writing for security personnel*. Boston: Butterworth Heinemann.
- Hess, K. M., y Orthmann, C. H. (2010). *Criminal investigation*. New York: Delmar.
- Hess, K. M., Orthmann, C. H., y Cho, H. L. (2014). *Police operations: Theory and practice*. New York: Delmar.
- Hoa, L. H. (2015). English learning motivation and achievement of police students in Ho Chi Minh city from a sociocultural perspective. *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, 31(1), 33-44.
- Hoa, L. H., y Truc, L. Q. (2020). Students' difficulties in learning English for specific purposes grammar at the People's Police University. *Thu Dau Mot University Journal of Science*, 2(1), 78-97.
- Holsworth, M. (2019). ESP approach and development of a police-genre L2 English corpus. *Bulletin of Kyoto Sangyo University Research Institute*, 14, 63-74.
- Huckin, T. N. (2003). Specificity in LSP. *Ibérica*, 5, 3-17.
- Hughes, G. (2007). *Political correctness: A history of semantics and culture*. Oxford:

Wiley-Blackwell.

Hutchinson, T., y Waters, A. (2006). *English for Specific Purposes: A learner-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes: Some influences and impacts. En J. Cummins, y C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 391-402). New York: Springer.

Issa, F. L. F (2019). *UNPOL English language assessment*. Brasilia: United Nations.

Iswati, L., y Triastuti, A. (2021). Voicing the challenges of ESP teaching: Lessons from ESP in non-English departments. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 276-293.

Javid, M., y Mohseni, A. (2020). English for Law Enforcement Purposes: ESP needs analysis of border guarding officers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 9(4), 89-111.

Javid, M., Mohseni, A., Ameri, A., y Baradaran, A. (2020). ESP curriculum development through analyzing the needs of border guarding police cadets in Amin Police University: Target situation analysis. *Journal of Language and Translation*, 10(2), 53-76.

Jovanović, V. (2018). Teaching modal verbs in English as the LSP studied at the Academy of Criminalistic and Police Studies. *Proceedings of the International scientific conference "Archibald Reiss Days"* (pp. 501-517). Belgrado, Serbia, Academy of Criminalistic and Police Studies.

Juchem-Grundmann, C., y Krennmayr, T. (2010). Corpus-informed integration of

metaphor in materials for the business English classroom. En S. De Knop, F. Boers, y Antoon De Rycker (Eds.), *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics* (pp. 317-336). Berlin: Walter de Gruyter.

Kahsay, M. Y. (2018). The importance of English communication skills for Ethiopian military observers and police officers in international peacekeeping missions, *Communication and Linguistics Studies*, 4(4), 99-107.

Kaukonen, S. (2010). *Using English at work: English skills of Finnish Police officers*. (Tesis de Licenciatura). Jyväskylä, Finlandia: University of Jyväskylä.

Kekana, T. J. (2015). *Workplace English writing needs: A case study of perceptions and experiences of police constables at selected police clusters in the Gauteng Province, South Africa*. (Tesis doctoral). University of South Africa.

Khairulina, N. y Kopotun, I. (2021). Experimental Model of Teaching a Foreign Language at the HEE of the MIA in a Pandemic. En O. Korystin, Z. Hu y Q. Zhang (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Economics, Law and Education Research (ELER 2021)* (pp. 199-203). Ucrania: Atlantis Press.

Khairy, H. M. (2016). Investigating the needs for designing English for special purposes training course for field staff in Abu Dhabi police general headquarter. *The Arab Journal of Sciences and Research*, 2(5), 208-217.

Khairy, H. M. (2017). Designing an ESP-syllabus framework based on conducting of an effective Target Situation needs analysis a case study of Abu Dhabi police traffic officers. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(1), 195-207.

Khamkaew, S. (2009). *Needs and problems in English listening and speaking skills: A*

case study of metropolitan police officers at counter service as Chana Songhram police station (Trabajo Fin de Master). Bangkok, Thailandia: Srinakharinwirot University.

Killen, R. (2007). *Teaching strategies for outcomes-based education*. Cape Town: Juta.

Komarnytska, O., Balendr, A., y Bloschchynskyi, I. (2018). ESP teaching strategies of Ukrainian border guards training on the experience of European Union countries. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(3), 455-465.

Kotchapong, R. (2017). *A study of needs analysis in generating data of English for tourist police course design for Pattaya Tourist Police* (Trabajo Fin de Máster). Bangkok, Thailandia: Thammasat University.

Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in Culture*. Cambridge: Cambridge University Press.

K-Romya, P. (2006). Deficiency of communication in English a major hindrance for tourist police in Thailand. *Proceedings of the EDU-COM 2006 International Conference. Engagement and Empowerment: New Opportunities for Growth in Higher Education* (pp. 264-273). Edith Cowan University, Perth Western Australia.

Kryštofová, S. (2015). *English for Specific Purposes - First Aid for policemen* (Tesis Doctoral). Brno, República Checa: Masarykova univerzita.

Laksanasut, S., y Thitivesa, D. (2020). The enhancement of the Royal Police Cadets' English speaking skill via the use of interactive E-book. *Proceedings of the 1st International Conference on Management, Innovation, Economics and Social*

Sciences (pp. 311-318). Bangkok, Thailand, Suan Sunandha Rajabhat University.

Leenen, W. R. (Ed.). (2002). *Enhancing intercultural competence in police organizations*. Münster: Waxmann.

Linnat, K., y Hatšaturjan, A. (2020). The possibilities of a common uniform understanding of CLIL within an institution. *Proceedings of the 14 Innovation in Language Learning International Conference*. <https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0013/FP/7012-CLIL4941-FP-ICT4LL13.pdf>

Littlemore, J. (2001). Metaphoric intelligence and foreign language learning. *Humanising Language Teaching*, 3(2), 1. <http://www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm>

Littlemore, J., y Low, G. D. (2006). *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Liu, X. (2018). The Designing and Effects on the Application of POA in ESP Teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 120, 173-178.

Liu, Z. (2011). The STARS model in a multimedia network environment: Improving interaction and experiencing. *3rd International Conference on Computer Research and Development* (pp. 238-241), Shanghai, China.

Liu, Z. (2013). Virtual policing in English: A trainee-centered pedagogy for web-mediated curricular learning and field training. *Journal of Software*, 8(2), 344-350.

Liu, Z. (2014). A study on the application of WeChat in ESP training. *Theory and*

Practice in Language Studies, 4(2), 2549-2554.

Liu, Z. (2016). A study on deep integration of ESP SPOC with EGP teaching. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 6(5), 1-4.

Liu, Z., Liu, C., y Zheng, Y. (2018). Field maker training of traffic signs English translation. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 8(5), 16-19.

Llumigusín Criollo, B. I. (2007). *An oral approach for teaching English communicatively at the Ecuador National Police, 101 Metropolitan Assistance Central Station* (Tesis doctoral). Quito, Ecuador: The Army Polytechnic School.

Long, M. H. (2005). (Ed.) *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

López Pérez, M. (2014). *La interpretación en la Dirección General de la Policía, sus peculiaridades, su organización y sus profesionales: "la policía traductora del futuro"* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Alcalá.

Luttikhuizen, F. (2001). Language learning: A network building process. En H. Ferrer Mora, B. Pennock, P. Bou-Franch, C. Gregori-Signes, y M. M. Martí-Viaño (Eds.), *Teaching English in a Spanish setting*, (pp. 171-8). Valencia: Universitat de València.

Master, P. (2005). Research in English for Specific Purposes. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 99-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Mattiello, E. (2008). *An introduction to English slang: a description of its morphology, semantics and sociology*. Milano: Polimetrica.

Escuela Nacional de Policía (2020). Guía Docente Escala Ejecutiva. Curso 2020-21. Cuerpo Nacional de Policía. División de Formación y Perfeccionamiento DGP.

Escuela Nacional de Policía (2020). Material Didáctico Escala Básica Inglés. Curso 2020-21. Cuerpo Nacional de Policía. División de Formación y Perfeccionamiento DGP.

Escuela Nacional de Policía (2020). Material Didáctico Escala Ejecutiva I Inglés. Curso 2020-21. Cuerpo Nacional de Policía. División de Formación y Perfeccionamiento DGP.

Escuela Nacional de Policía (2020). Material Didáctico Escala Ejecutiva II Inglés. Curso 2020-21. Cuerpo Nacional de Policía. División de Formación y Perfeccionamiento DGP.

Meier, Ardith, J. (2003). Posting the banns: A marriage of pragmatics and culture in foreign and second language pedagogy and beyond. En Alicia Matínez-Flor, Esther Usó, y Ana Fernández-Guerra (Eds.), *Pragmatic Competence and foreign language teaching* (pp. 185-210). Castellón: Universitat Jaume I.

Meos, T. (2017). The design and implementation of an online English course for police officers. *Proceedings of the International Conference ICT for Language Learning* (pp. 92-95). Padova: Libreria Universitaria Edizioni.

Miller, L. S., y Whitehead, J. T. (2015). *Report writing for criminal justice professionals*. New York: Routledge.

Mohammed, M. S. (2007). *Discovering the English language needs of learners (Cadets): The case of Ethiopian Police College* (Trabajo Fin de Máster). Addis

Abeba, Etiopía: Addis Ababa University.

Morocho Arciniega, M. S. (2014). *Competencias sintácticas en el perfil de ingreso de los aspirantes a la Escuela Superior de Policía (ESPOL) en el idioma inglés en la Academia Militar Basemil en el Llamamiento 2013 – 2014* (Proyecto). Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador.

Ngonkum, S. (2020). ESP self-learning material for Thai 191 policemen: A case study at 191 Khon Kaen Police Emergency Center. *Journal of Language, Religion and Culture*, 9(2), 113-137.

Nguyen, D. Q. (2020). *Application of Google Classroom in promoting independent learning of non-English major students in English class in a Police Institution* (Tesis doctoral). Hanoi, Vietnam: Vietnam National University.

Nguyen, N. A. (2015). Using Communicative Approach in reading comprehension through ESP materials in a course for law enforcement in Vietnam. *Proceedings of the Second International VietTESOL Conference: Transforming English language education in the era of globalization* (pp. 97-103). Hanoi, Vietnam, Hanoi National University of Education.

Nguyen, T. (2007). *Political Correctness in the English Language*. Norderstedt: Grin Verlag.

Nguyen, T. C. N. (2020). The results of the vocabulary learning strategies used among non-English majors at People's Police College II. *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, 25(9), 1-15.

Nguyen, T. C. N. (2020). Vocabulary learning strategies and English for police cadets

in Viet Nam: An overview from theoretical to practical issues. *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, 25(9), 14-22.

Nguyen, T. H. T. (2019). *Application of VARK Learning Styles Model in promoting motivation in non-English major students in English class in a Police Institution* (Tesis doctoral). Hanoi, Vietnam: Vietnam National University.

Nguyen, T. T. (2013). Webquest – an effective web-based tool for teaching ESP to English non-majored students. *AsiaCALL Online Journal*.
https://asiacall.info/wp-content/uploads/2014/04/Nguyen_T_T_AsiaCALL2013_Proceedings.pdf

Nikolendžić, V. A. (2010). Teaching English for Law Enforcement officers. *Journal of Criminalistics and Law*, 15(3), 109-115.

Nováková, I. (2017). Why do border guards need standardized English? *CASALC Review*, 7(2), 131-141.

Nováková, I. (2018). Analysis of ESP in the context of rapid border teams. *Internal Security*, 10(1), 243-259.

Ober, Scot. (2008). *Student Achievement Series: Fundamentals of Contemporary Business Communication*. Boston: Houghton Mifflin.

O'Connell, S. P. (2014). A task-based language teaching approach to the police traffic stop. *TESL Canada Journal*, 31(8), 116-131.

Orellana Sánchez, N. N., Tambo Claire, J. I., y Mamani Ticona, J. N. (2011). *English for Tourist Police: a mechanism that enables communication between the police officer and the English speaking tourist*. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de

San Andrés.

Palacios Simeón, M. I. (2020). *Estrategias de Aprendizaje del idioma inglés y desempeño académico en una Escuela de Suboficiales* (Tesis doctoral). Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Pavlenko, A. (2008). 'I'm very not about the law part': Non-native Speakers of English and the Miranda Warnings. *TESOL Quarterly*, 42(1), 1-30.

Payam, M. M. y Sariçoban, A. (2006). Opinions of Preparatory Students, Graduates and Lectures at Police College on Their Foreign Language Needs. *Journal of Arts and Sciences*, 6, 157-176.

Pennington, M. C., y Hoekje., B. J. (2010). *Language program leadership in a changing world: An ecological model*. Bingley, UK: Emerald.

Pérez-Llantada, C., y Plo, R. (1998). Re-thinking rhetorical strategies in academic genres. En I. Fortanet, S. Posteguillo, J. C. Palmer, y J. F. Coll (Eds.), *Genre studies in English for Academic Purposes* (pp. 79-88). Castellón: Universitat Jaume I.

Pielmus, C. G. (2018). Innovation in teaching English for Law Enforcement: A technology-integrated approach. *Proceedings of the International Scientific Conference, vol. III* (pp. 566-579). Rumanía: Rezekne Academy of Technologies.

Powell, J. L. (2016). Do you understand your rights as I have read them to you? Understanding the warnings fifty years post Miranda. *Northern Kentucky Law Review*, 43, 435-464.

- Prado Da Cruz, L. (2013). *El Futuro de las lenguas extranjeras en el Cuerpo Nacional de Policía* (Trabajo fin de Máster). Ávila: Escuela Nacional de Policía.
- Promwatcharanon, K., y Chatreepinyo, P. (2016). Problems and needs of traffic police officers for enhancing communicative English abilities in upper Northern Thailand. *Spectrum (Educational Research Service)*, 101-108.
- Qaddomi, H. (2014). EFL for Palestinian security personnel in workplace: Exploring officers' motivation and attitudes. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 101-111.
- Qaddomi, H. A. (2017). A study of tourist police translation problems, translation needs and cognitive fitness. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 5(8), 22-29.
- Radden, G., y Sirven, R. (2007). *Cognitive English Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rattanapian, S. (2016). Understanding politeness strategies: A study of tourist police service encounters through discourse approach. *Damrong Journal*, 15(1), 243-277.
- Ren, J. (2017). A study on the reform of UN peacekeeping police English training. *Proceedings of The Fifteenth International Conference on Law and Language of the International Academy of Linguistic Law (IALL2017): Law, Language and Justice* (pp. 169-174). The American Scholars Press, Marietta, Georgia, USA.
- Ribeiro, M. R. (2010). *Judiciary police system of genres: a genre analysis of police report on language crimes against honour*. (Trabajo Fin de Grado). Brasil:

Universidade Federal de Santa Maria.

Rodeghiero, A. C. (2019). El impacto de la enseñanza de secuencias formulaicas en un curso universitario de ESP para policías en formación. *Actas de las VI Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Cecilia Borel* (pp. 823-832). Bahía Blanca, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.

Roldán-Riejos, A. M., y Úbeda Mansilla, P. (2013). Metaphor in the ESP engineering context. *Iberica*, 25, 107-126.

Rosca, A., y Baicchi, A. (2016). Digging up the frequency of phrasal verbs in English for the Police: the case of "up". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 67, 273-296.

Rosca, A., y Baker de Altamirano, Y. (2016). Tracking down phrasal verbs: the case of up and down. *Onomázein* 34, 296-321.

Rost, G. C., y McGregor, K. K. (2012). Miranda rights comprehension in young adults with specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(2), 101-108.

Sae-Jeng, S., y Sribayak, V. (2019). Problems and needs of the occupational English language skills for Thai tourist police officers working at one of the International airports in Thailand. *8th LITU International Graduate Conference Proceedings* (pp. 267-277). Thammasat University, Thailand.

Sánchez-Reyes, S. (2011). Separating the wood from the trees: methodologically speaking in ESP instruction today. En Carmen Pérez-Llantada y Maida Watson (Eds.), *Specialised Languages in the global Village. A Multi-perspective*

Approach (pp. 217-238). Cambridge Scholars Publishing.

Sánchez-Reyes, S., y Torregrosa, G. (2015). Raising metaphor awareness in English for Law Enforcement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 212, 304-308.

Sánchez-Reyes, S., y Torregrosa, G. (2019). Innovaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua extranjera en la Escuela Nacional de Policía de Ávila. En Institución Gran Duque de Alba (Ed.), *Investigar el pasado para entender el presente. Homenaje al profesor Carmelo Luis López* (pp. 637-654). Ávila: Institución Gran Duque de Alba.

Sanz Moreno, V. (2009). *La lengua inglesa y el Cuerpo Nacional de Policía* (Trabajo fin de Carrera). Ávila: Centro de Formación del Cuerpo Nacional de Policía.

Sathientharadol, P. (2020). The use of semantic field approach to enhance English vocabulary development of Prathomsuksa 4 students at Betty Dumen Border Patrol Police School, Phayao Province, Thailand. *Interdisciplinary Research Review*, 15(6), 22-30.

Scalise, F., and Strosahl, D. (2013). *A street officer's guide to report writing*. New York: Delmar.

Scott, M. S. (2003). Getting the police to take problem-oriented policing seriously. *Crime prevention studies*, 15, 49-77.

Seawright, L. (2012). *The literacy practices of law enforcement* (Tesis doctoral). Fayetteville, United States of America: University of Arkansas.

Sendur, A. M. (2017). Language needs analysis as the first step in designing an LSP test for police officers. *Proceedings of the International Conference ICT for*

Language Learning (pp. 284-287). Padova: Libreria Universitaria Edizioni.

Serna López, J.W. (2018). El bilingüismo en la Policía Nacional como facilitador del protagonismo en escenarios internacionales. *Revista ECSAN - Escuela de Cadetes de Policía "General Francisco de Paula Santander"*, 152, 27-29.

Sezer, S. (2004). *An investigation of the occupational English language needs of Turkish police officers* (Trabajo Fin de Carrera). Ankara, Turkey: University of Bilkent.

Shilvaraj, M. (2018). *Oral English language needs of police constables in a crime prevention Department* (Tesis doctoral). Kuala Lumpur, Malasia: University of Malaya.

Solak, E. (2012). A study of needs analysis at Turkish Gendarmerie in terms of English for specific purposes. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(2), 48-63.

Stepanovienė, A., y Dobržinskienė, R. (2018). Opinion of future law enforcement officers about the English for Specific Purposes course. *Public security and public order scientific articles*, 21, 132-138.

Stepanovienė, A. (2014). The needs analysis of lithuanian police patrol officers to improve professional English. *Public security and public order scientific articles*, 12, 177-185.

Sukprasert, K., Torut, S., Torut, B., y Ninlakorn, P. (2019). English communication instructional model to enhance listening-speaking abilities of police students at Police Provincial Training Center Region 7. *International Journal of Advanced*

Research, 7(2), 941-951.

Sun, Z. (2015). Dynamic Research on Police English Corpus. *Proceedings of the Information Science and Management Engineering III (ISME 29015)* (pp. 159-162). Hong Kong, China, Information Technology & Industrial Engineering Research Center.

Suref, S. R. B. (2017). *A needs analysis of the speaking skills of enforcement officers at a local public agency* (Tesis doctoral). Kuala Lumpur, University of Malaya.

Taco Villalta, G. (2008). *Pedagogic guide for teaching English language and English for Specific Purposes applied to police procedures in the curriculum of the Policemen's Training Course in the Horsemanship and Remount School at Tambillo Town 2008* (Tesis doctoral). Quito, Ecuador: Army Polytechnic School.

Tadesse, A. B. (2020). *Identification of the target English language needs of Ethiopian Police peacekeepers* (Tesis doctoral). Addis Abeba, Etiopía: Addis Ababa University.

Taylor, B. (2015). You Have the Right to Be Confused! Understanding Miranda After 50 Years. *Pace Law Review*, 36, 158-214.

Taylor, J., y Dooley, J. (2011). *Careers - Police*. Newbury, Berkshire: Express Publishing.

Tena Calvo, J. A. (2002). *Diccionario de expresiones y términos de interés policial y criminalístico inglés-español español-inglés*. Madrid: Tecnos.

Thitivesa, D., y Siraphatthada, Y. (2019). The effects of role playing on English

speaking in the context of a professional development program designed for law enforcement officers. *Proceedings of the International Academic Research Conference (ICBTS)* (pp. 97-102). Viena, Austria.

Thoma, D. (2010). *Strategic attention in language testing: Metacognition in a yes/no business English vocabulary test*. Frankfurt: Peter Lang.

Tipmontree, S. (2007). *The use and the problems of English and intercultural communication skills of Thai tourist police officers* (Tesis doctoral). University of the Thai Chamber of Commerce.

Todd, R.W. (2003). EAP or TEAP? *Journal of English for Academic Purposes*, 2/2, 147-156.

Tomlinson, B., (Ed). (2008). *English language learning materials: A critical review*. London: Continuum.

Torregrosa, G. (2016). *Revisión de la situación de los servicios de interpretación en el ámbito policial en la ciudad de Ávila* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Salamanca.

Torregrosa G., y Sánchez-Reyes, S. (2011). Use of Authentic Materials in ESP Classes. *Encuentro*, 20, 89-94.

Torregrosa G., y Sánchez-Reyes, S. (2015). Target situation as a key element for ESP (Law Enforcement) syllabus design. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 143-148.

Torregrosa G., y Sánchez-Reyes, S. (2016). Incorporating Problem-Oriented policing methodologies into the syllabus of an English for law enforcement course. En

Mary Frances Litzler, Jesús García Laborda, y Cristina Tejedor Martínez (Eds.), *Beyond the universe of Languages for Specific Purposes: The 21st century perspective* (pp. 49-52). Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.

Torregrosa G., y Sánchez-Reyes, S. (2017). Strategies for teaching unbiased language in English for law enforcement. En Chelo Vargas-Sierra (Ed.), *Professional and Academic Discourse: An Interdisciplinary Perspective (EPiC Series in Language and Linguistics, volume 2)* (pp. 143-147). EasyChair.

Torregrosa G., y Sánchez-Reyes, S. (2018). The police report as a genre in an ESP (English for Law Enforcement) curriculum. En Francisco Javier Díaz Pérez, y M^a Águeda Moreno Moreno (Eds.), *Languages at the Crossroads: Training, Accreditation and Context of Use* (eBook) (pp. 113-121). Universidad de Jaén.

Torregrosa G., y Sánchez-Reyes S. (2019). Intercultural Competence in English for Law Enforcement. En Cristina Calle Martínez, y Slavka Madarova (Eds.), *Focus on learning: Contribution to the field of ESP* (pp. 103-108). Universidad Camilo José Cela.

Trajkovska, V. (2011). Using integrated approach in teaching English for law enforcement. *Proceedings of the International Scientific Conference "Archibald Reiss Days"* (pp. 99-108). Kriminalističko-Policijska Akademija, Belgrado.

Trajkovska, V. (2012). Integrating specialized vocabulary in materials for teaching English in the area of security. *Proceedings of the International Scientific Conference Security and Euroatlantic Perspectives of the Balkans. Police Science and Police Profession (States and Perspectives)* (pp. 253-266). Skopje, Macedonia, University Kliment Ohridski.

- Trajkovska, V., y Nikodinovska-Stefanovska, S. (2016). Teaching English collocations to law enforcement students based on EU legal acts on immigration. *Conference Proceedings Criminal Justice and Security in Central and Eastern Europe* (pp. 460-468). Ljubljana, Slovenia, University of Maribor.
- Tran, T. T. H. (2018). English language needs in listening and speaking skill of police officers in Vietnam: Basis for ESP syllabus design. *The Asian ESP Journal*, 14(7.2), 251-279.
- Trappes-Lomax, H. (2006). Discourse analysis. En A. Davies, y C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics*, (pp. 133-64). Oxford: Blackwell.
- Tupa Vargas, M. C., y Caero Miranda, D. (2013). *Conocimiento del idioma inglés y calidad en los servicios de información y seguridad de la policía turística de la ciudad de La Paz 2011* (Tesis de Grado). La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.
- Ulum, Ö. G. (2016). ESP needs analysis of public order police officers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4(1), 19-30.
<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/147/147>
- Umaru, R. I. (2008). *Enhancing Police Officers' Communication Skills Through English for Occupational Purposes* (Tesis doctoral). Nigeria: University of Jos.
- Velasco Sacristán, M. (2009). A translation approach to metaphor teaching in the LSP classroom: Sample exercises from a Business English syllabus. *Ibérica*, 17, 83-98.
- Viet Chung, T. L. (2015). Content and Language Integrated Learning approach in

- designing an English course book for police investigators at the People's Police University in Vietnam. *REFlections*, 20, 31-48.
- Wei, L. (2013a). A Study on Ubiquitous English Learning for Policing. *IOSR Journal of Engineering*, 3(2), 1-5.
- Wei, L. (2013b). Development and application of transcripts in experiential and web-mediated ESP learning. *International Journal of Engineering Research and Development*, 6(5), 30-34.
- Wei, L. (2013c). Process-Oriented and Quantitative Assessment for Blended Police English Course. *Research Inventy: International Journal of Engineering And Science*, 2(10), 9-13.
- Wenger, E., McDermott, R. A., y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkerson, L., y Gijsselaers, W. H. (Eds.). (1996). *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wilkinson, R. (2008). Locating the ESP space in problem-based learning. En I. Fortanet-Gómez, y C. A. Räisänen (Eds.), *ESP in European Higher Education* (pp.55-74). Amsterdam: John Benjamins.
- Wolff, D. (2010). Developing curricula for CLIL: Issues and problems. En, B. O'Rourke, y L. Carson (Eds.), *Language learner autonomy: Policy, curriculum,*

classroom (pp. 101-20). Bern: Peter Lang.

- Yancey, G. (2009). Neither Jew nor gentile: Lessons about intercultural competence in religious organizations. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp.374-386). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yi, J. I. (2018). Police English test improvement plan for recruiting competent applicants. *International journal of police and policing*, 3(2), 19-25.
- Yi, J. I. (2019a). The improvement plan for POLICE English Test utilizing ESL classroom activity. *International journal of police and policing*, 4(1), 1-7.
- Yi, J. I. (2019b). Research on Reinforcing POLICE English Proficiency based on IoT convergence Learning Contents. *International journal of police and policing*, 4(2), 7-12.
- Yi, J. I. (2020). Study on the usefulness of applying TOEIC for POLICE recruitment English Test. *International journal of police and policing*, 5(1), 1-7.
- Yigzaw, W. E. (2020). Assessing the English language needs of observers and staff officers: With special reference to Amhara Police College peacekeeping English Project, Amhara Regional State, Ethiopia. *Research on Humanities and Social Sciences*, 10(21), 38-55.
- Zhe, S. (2017). Policing English PBL teaching mode under the information technology environment. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 101, 927-930.
- Zheng, C., y Yang, T. (2019). Big-data integrated critical thinking training through English language class in policing education. *Proceedings of the international*

symposium on English language, literature and big data (pp. 143-148).
Hangzhou, China, The American Scholars Press.

8.2 Fuentes legislativas

Decisión 2005/681/JAI del Consejo, de 20 de septiembre de 2005, por la que se crea la
Escuela Europea de Policía (CEPOL).

Decreto de 14 de junio de 1921 que reorganiza los Cuerpos de Vigilancia y Seguridad.

Decreto de 18 de diciembre de 2019 de la Delegada del Área de Gobierno de Portavoz,
Seguridad y Emergencias por el que se aprueban las bases por las que se regirá
la convocatoria de pruebas selectivas para proveer, por concurso oposición libre,
plazas de Policía del Cuerpo de Policía Municipal del Ayuntamiento de Madrid.

Instrucción 7/2011 de la Secretaría de Estado de Seguridad del Ministerio del Interior,
para la aprobación y ejecución del “Plan Turismo Seguro”.

Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito.

Ley Orgánica 2/1986, de 13 de marzo, de Fuerzas y Cuerpos de Seguridad.

Ley Orgánica 9/2015, de 28 de julio, de Régimen de Personal de la Policía Nacional.

Orden de 26 de febrero de 1942 que establece el Reglamento de la Escuela General de
Policía.

Orden de 19 de octubre de 1981 por la que se aprueba el Reglamento provisional de la
Escuela Superior de Policía.

Orden EDU/3125/2011, de 11 de noviembre, por la que se establece la equivalencia de
la formación conducente al nombramiento de Inspector del Cuerpo Nacional de

Policía al nivel académico de Máster Universitario Oficial.

Orden INT/28/2013, de 18 de enero, por la que se desarrolla la estructura orgánica y funciones de los Servicios Centrales y Periféricos de la Dirección General de la Policía.

Orden ECD/775/2015, de 29 de abril, por la que se establece la equivalencia de la formación conducente al nombramiento de Subinspector del Cuerpo Nacional de Policía al nivel académico universitario oficial de Grado.

Real Decreto 1593/1988, de 16 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, formación, promoción y perfeccionamiento de funcionarios del Cuerpo Nacional de Policía.

Real Decreto 400/2012, de 17 de febrero, que desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio del Interior.

Real Decreto 770/2017, de 28 de julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio del Interior.

Real Decreto 952/2018, de 27 de Julio, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio del Interior.

Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.

Reglamento (UE) 2015/2219 del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de noviembre de 2015 sobre la Agencia de la Unión Europea para la formación policial (CEPOL)

Resolución de 15 de febrero de 2017, del Instituto Nacional de Administración Pública, por la que se convocan acciones formativas en materia de idiomas.

Resolución de 1 de julio de 2020, por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso, por el sistema general de acceso libre, en el Cuerpo General de la Policía Canaria, Escala Básica, Empleo Policía (Grupo C, Subgrupo C1), de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Resolución 160/38245/2020, de 24 de agosto, de la Dirección General de la Guardia Civil, por la que se convocan pruebas selectivas para el ingreso en los centros docentes de formación para la incorporación a la Escala de Cabos y Guardias del Cuerpo de la Guardia Civil.

Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (versión consolidada de 30 de marzo de 2010).

9 ANEXOS

9.1 Anexo I

Cuestionario inglés policial para la escala ejecutiva

Enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Escuela Nacional de Policía (Ávila, España)

Solicitamos su colaboración en esta investigación que estamos llevando a cabo como parte de una tesis doctoral relacionada con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, agradeciéndole de antemano su valiosa ayuda.

Su participación es plenamente voluntaria y consistirá en responder a las preguntas del siguiente cuestionario. Los datos recogidos no serán empleados con otro fin que no sea el de cumplir con los objetivos de investigación y no se revelará en ningún caso el nombre de las personas que participen. Asimismo, en ninguna publicación de los resultados obtenidos se ofrecerán datos que puedan ayudar a identificar a los/as participantes, manteniendo de este modo su anonimato.

<p>Edad (años) *</p> <p><input type="radio"/> Menos de 30</p> <p><input type="radio"/> Entre 31 y 40</p> <p><input type="radio"/> Entre 41 y 50</p> <p><input type="radio"/> Más de 50</p>
<p>Sexo *</p> <p><input type="radio"/> Mujer</p> <p><input type="radio"/> Hombre</p>

Valore su conocimiento de idiomas marcando la casilla correspondiente en cada caso

	Poco	Intermedio bajo	Intermedio alto	Excelente	Nativo/Bilingüe
Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Francés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Árabe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rumano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alemán	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ruso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portugués	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si ha seleccionado "otros" en la anterior pregunta indique cuál/es y en qué nivel:

Texto de respuesta corta

.....

Indique si en el entorno de su trabajo ha necesitado comunicarse con usuarios de otros idiomas que no hablan español *

Sí

No

Indique en qué situaciones o contextos de su ámbito profesional ha necesitado utilizar otro idioma para poder comunicarse (puede seleccionar más de una respuesta)

- Turismo
- Extranjería
- Delincuencia relacionada con personas no hispanoparlantes
- Formación
- Colaboración internacional
- Otros

Si ha seleccionado la casilla "otros" en la respuesta anterior, por favor, indique en cuál/es:

Texto de respuesta corta
.....

¿Considera que el inglés es una herramienta útil en su ejercicio profesional? *

- Sí
- No

¿Le gustaría recibir más horas de formación en lengua extranjera inglés durante su formación en el currículo de la escala ejecutiva? *

- Sí
- No

...

¿Considera necesario que el contenido del material didáctico de lengua extranjera sea específico del ámbito policial? *

- Sí
- No

¿Qué destrezas considera que se necesitaría desarrollar más durante sus clases de lengua extranjera? (puede seleccionar más de una respuesta) *

- Producción oral (hablar)
- Recepción oral (escucha)
- Expresión escrita (escritura)
- Recepción escrita (lectura)

¿Considera importante que el material didáctico provenga de fuentes auténticas relacionadas directamente con el ámbito policial? *

- Sí
- No

¿Qué contenido/s considera más necesario desarrollar durante las clases de lengua extranjera? (puede seleccionar más de una respuesta) *

- Ejercicios de gramática
- Vocabulario específico
- Simular situaciones profesionales reales
- Ejercicios de comunicación
- Otros

⋮

Si ha seleccionado "otros" en la casilla anterior, por favor, indique cuál/es:

Texto de respuesta corta

.....

¿Considera que ha aprendido conocimientos útiles para su desempeño profesional en las clases *
de lengua inglesa en la escala ejecutiva?

Sí

No

¿Cuál es su grado de satisfacción con respecto a la formación que recibe en lengua extranjera *
en la escala ejecutiva?

	1	2	3	4	5	
Poco satisfecho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy satisfecho

¿Qué propuestas de mejora considera que sería necesario aplicar en el currículo de lengua extranjera
en la escala ejecutiva?

Texto de respuesta larga
.....

Si desea añadir cualquier comentario relacionado con los temas tratados en el cuestionario puede
hacerlo a continuación:

Texto de respuesta larga
.....

9.2 Anexo II

Unit 1. Reading comprehension text

Suspect identification

The modus operandi, or method, used by a criminal to commit an offense sometimes helps to identify the suspect, as many offenders repeatedly commit offenses in similar ways. A burglar's method of entry into a house, the type of property stolen, or the kind of deception practiced on the victim of a fraud all may suggest who was responsible for a crime.

Visual identification of a stranger by the victim is often possible as well. The police generally present victims or witnesses who believe that they can recognize the offender with an album containing photographs of a large number of known criminals. A suspect identified in this manner is usually asked to take part in a lineup of people with similar characteristics, from which the witness is asked to pick out the suspect. However, researchers have long known that eyewitnesses often are unreliable and that most wrongful convictions have been the result of erroneous eyewitness identifications. Scholars have suggested that cross-racial identification contributes to mistaken identification, in that members of one race may have difficulty distinguishing members of another race. Likewise, post-event assimilation, the process by which witnesses incorporate new information after the incident, can significantly alter the perception of the criminal. Finally, the stress of a crime in general, and the presence of a weapon in particular, diminish the reliability of eyewitnesses as well.

In addition, such researchers have been concerned that criminal-justice officials could manipulate standard eyewitness identification procedures in order to increase the likelihood that a witness would identify a particular suspect. In the past, criminal-justice officials generally resisted implementing reforms in procedures that would increase the accuracy of the identifications, as the reformed procedures would reduce the probability that an eyewitness would make any identification at all. But the increasing accuracy of DNA evidence in the late 1990s led to considerable publicity about erroneous convictions based on standard eyewitness identification procedures, particularly in cases that resulted in a death sentence. At the beginning of the 21st century, police agencies had begun to implement the more-careful procedures that eyewitness researchers had proposed. These procedures include not encouraging witnesses to make identifications when they are unsure but instead cautioning them about the possibility of errors, making sure nonsuspects in the lineup are reasonable possibilities for identification, and having the lineup conducted by an official who does not know who the actual suspect is.

Nota: Artículo: Detection of crime en <https://www.britannica.com/topic/crime-law/Detection-of-crime>.

Plantilla de ejemplo de veredicto

Verdict Sheet

Multiple Complaining Witnesses & Same Crime

_____ Court of the State of New York
 County of _____
 -----X

The People of the State of New York : Date:
 : No.
 against : Judge:
 : Lawyers:

, Defendant.
 -----X

Count	Crime Charged	Not Guilty	Guilty
1	<i>(Name of Charged Crime; e.g. Robbery in the first degree)</i> (June 3, 2008; John Doe)		
2	<i>(Name of Charged Crime; e.g. Robbery in the first degree)</i> (June 10, 2008; Mary Doe)		
3	<i>(Name of Charged Crime; e.g. Robbery in the first degree)</i> (June 12, 2008; John Roe)		

Nota: verdict sheet samples. New York Courts, in
<http://www.nycourts.gov/judges/cji/5-SampleCharges/CJI2d.Verdict Sheet Samples.pdf>