

**Análisis de los programas de formación para profesorado de lenguas  
para fines específicos en España**

**María Vázquez Amador**

Universidad de Cádiz

maria.vazquez@uca.es

**Paloma López-Zurita**

Universidad de Cádiz

[paloma.lopez@uca.es](mailto:paloma.lopez@uca.es)

**Analysis of training programs for language teachers for specific  
purposes in Spain**

Fecha de recepción: 10.04.2021 / Fecha de aceptación: 11.06.2021

*Tonos Digital*, 41, 2021 (II)

**RESUMEN:**

El presente artículo muestra los resultados de la fase inicial (O1) del Proyecto Europeo *LSP Teacher Training Summer School (TRAILs)*, formado por profesores de Lenguas para Fines Específicos (LFE) de siete universidades europeas y una consultora británica especializada en la calidad de la investigación (Arcola). El objetivo principal del proyecto es la formación y el desarrollo de habilidades del profesorado de LFE para promover una enseñanza innovadora y de alta calidad, basándose en las carencias identificadas y las disfunciones existentes entre la formación requerida por este profesorado y la oferta real de cursos a su disposición. Este artículo muestra el proceso de identificación y análisis de los cursos de formación para profesorado de LFE en países pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior, con especial énfasis en el caso español, así como los datos obtenidos. Con este objetivo, se diseñó un cuestionario estandarizado con el que se recopiló toda la información disponible en los programas de más de 1000 centros de educación superior y universidades de 25 estados miembros. Los resultados muestran que la oferta de este tipo de cursos es bastante escasa y que los existentes adoptan formatos, métodos de enseñanza, resultados de aprendizaje y métodos de evaluación muy eclécticos y heterogéneos,

tanto en España como en el resto de países analizados. Esto corrobora la necesidad de crear más cursos que den respuesta a estas necesidades y da justificación y sentido al programa piloto europeo estándar de formación del profesorado en LFE que surgió de este proyecto.

**Palabras clave:** Lenguas para Fines Específicos (LFE); formación; profesorado; Espacio Europeo de Educación Superior; Proyecto TRAILS.

#### **ABSTRACT:**

This paper presents the results of the initial phase (O1) of the European Project LSP Teacher Training Summer School (TRAILS), made up of eight partners: teachers of Languages for Specific Purposes (LSP) from seven European Universities and a British consultancy firm specialized in the quality of education research (Arcola). The main objective of the project is the training of LSP teachers and the development of skills to promote an innovative and high-quality teaching, based on the identified gaps and the existing dysfunctions between the training required by these teachers and the actual offering of courses. This paper identifies and analyses the training courses for LSP teachers offered in countries from the European Higher Education Area, with special emphasis in Spain. A standardized questionnaire was designed to gather the information available in the training programs of more than 1000 higher education institutions and universities in 25 countries. The results show that the offer is quite scarce and very eclectic and heterogeneous regarding formats, teaching methodology, learning outcomes and evaluation methods. These results reinforce the need to create the standard European pilot program for teacher training in LSP that emerged from this project.

**Keywords:** Languages for Specific Purposes (LSP); training; teachers; European Higher Education Area; TRAILS Project.

## **INTRODUCCIÓN**

Hoy en día, factores como la globalización, el acceso a la información que nos aportan las nuevas tecnologías, la configuración del inglés como lingua franca para el desarrollo y diseminación del conocimiento, entre otros, hacen que el dominio de una

segunda lengua sea indispensable para un óptimo desarrollo profesional en cualquier disciplina (Chávez-Zambano, Saltos-Vivas y Saltos-Vivas, 2017).

Frente a los cursos generales de idiomas, los de Lenguas para Fines Específicos (LFE) se centran en las necesidades concretas de los estudiantes desde un enfoque profesional. Desde su origen en los años 60, los lingüistas comenzaron a analizar las variaciones de especialidad contenidas en el discurso profesional, observando cómo estas diferían considerablemente de un contexto (o fin específico) a otro (Hutchinson y Waters, 1987). Obviamente estos avances se trasladaron al aula, de manera que los cursos generales de idiomas pasaron de centrarse en el enfoque tradicional de enseñanza de la lengua "per se" basados básicamente en la gramática, a concebir su uso con un fin concreto (Huckin, 2003), transformándose en LFE. Estos cursos normalmente tienen un alto nivel de especialización, imbricada directamente con las actividades habituales de cada disciplina, por lo que se podría decir que existen tantos lenguajes para fines específicos como fines o especialidades en sí mismas. Esta variedad hace difícil su definición, que ha sido abordada desde su origen por muchos autores: para Belcher (2006) las Lenguas para Fines Específicos comparten una serie de características comunes como el análisis de necesidades, una metodología de enseñanza basada en el contenido e instructores con conocimiento de la disciplina concreta; la ya clásica definición de Dudley-Evans y St. John's (1998: 4-5), añade, además de las características ya comentadas y que estos autores consideran "absolutas", otras cuatro características consideradas "variables", que delimitan aún más el concepto, como son su vinculación con diferentes disciplinas específicas, el uso una metodología distinta a la enseñanza de la lengua general y un alumnado generalmente adulto, en niveles educativos superiores o directamente en entornos profesionales y con un nivel de segunda lengua intermedio o alto. Todo ello implica el análisis y la enseñanza de diferentes registros y habilidades lingüísticas que el alumnado necesitará en su entorno laboral (Basturkmen, 2010), con el objetivo claro de mejorar su empleabilidad una vez acaben sus estudios.

Tradicionalmente, las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de LFE se centraban bien en las necesidades del propio entorno profesional o en las del estudiante; la figura del docente de LFE no ha recibido, en cambio, la misma atención (Bocanegra-Valle, 2016). Para poder afrontar correctamente las demandas que un curso de LFE supone, el profesorado también tiene unas necesidades nuevas de comprensión tanto conceptual como empírica de esos registros, que dependerá del

ámbito de especialización en el que se desarrolle su docencia y que no ha recibido en su formación previa, normalmente filológica o lingüística. Otra peculiaridad de este profesorado es la variedad de roles que tiene que asumir sin formación previa para ello, entre los que se incluyen “needs assessor, specialised syllabus designer, authentic materials developer and content-knowledgeable instructor” (Belcher, 2006: 139), además del idioma y de los contenidos de la propia disciplina especializada o “conocimiento especializado” (Ferguson, 1997).

Como ya se ha comentado, a pesar de la variedad de roles del profesor y del alto nivel de exigencia en la enseñanza de LFE, no hay casi estudios sobre formación del profesorado en LFE (Basturkmen, 2014). Aunque la enseñanza de LFE es muy demandada en las universidades españolas y en la actualidad existe una gran oferta de asignaturas de lenguas aplicadas a distintas disciplinas y especialidades no parece que la formación universitaria dirigida a la formación del profesorado para enseñanza de LFE sea abundante, por lo que la mayoría de estas necesidades laborales se suelen suplir con la buena intención y el esfuerzo de un profesorado que nunca, o escasamente, ha recibido este tipo de formación y que se convierte en autodidacta para dominar unos contenidos, competencias y estrategias ajenos a su formación lingüística.

Conscientes de esta carencia formativa, un grupo de profesores de Lenguas para Fines Específicos de 7 países europeos - España (Universidad de Cádiz), Italia (Universidad de Bérgamo), Francia (Universidad de Burdeos), Alemania (Universidad de Ciencias Aplicadas de Jade), Polonia (Universidad Adama Mickiewicza de Poznan), Eslovenia (Universidad de Liubliana) y Croacia (Universidad de Zagreb), con la colaboración de Arcola Research, de Gran Bretaña - concibió el proyecto Erasmus + “LSP Teacher Training Summer School” (TRAILS) (Re: 2018-1-FR01-KA203-048085), cuyo objetivo principal es precisamente la formación de profesorado en LFE y el desarrollo de habilidades para promover una enseñanza innovadora y de alta calidad. El Proyecto, coordinado por la Universidad de Burdeos, tenía inicialmente una duración de dos años (01/10/ 2018 - 30/09/2020) y finalizaba con la celebración de un curso intensivo de una semana (Summer School) en Zagreb dirigido a profesorado de LFE. Finalmente, debido a la crisis sanitaria mundial creada por la COVID19, la duración del proyecto se amplió hasta de febrero de 2021. Fue durante ese mes (concretamente del 22 al 26) cuando finalmente el curso tuvo que realizarse de manera online en lugar de presencial.

La investigación desarrollada se basa en 5 ejes estratégicos:

- Identificación y análisis de programas de formación de docentes de Lenguas para Fines Específicos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Identificación de las necesidades del profesor de LFE.
- Definición de las necesidades formativas en base a las carencias identificadas.
- Creación de un plan de estudios innovador para la formación del profesorado LFE.
- Desarrollo de métodos de evaluación y herramientas para ese profesorado.

Este artículo desarrolla el primer eje estratégico: Identificación y análisis de programas de formación de docentes de LFE en el EEES, que se llevó a cabo desde octubre 2018 a marzo de 2019, coordinado por el equipo alemán de la Universidad de Jade, con especial énfasis en el caso español del que, obviamente, fue responsable el equipo TRAILS de la Universidad de Cádiz.

## **METODOLOGÍA**

Con el objetivo de identificar y clasificar la oferta real de cursos de formación existente para profesorado de LFE en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se llevó a cabo un análisis exhaustivo de los programas identificados en universidades del ámbito europeo que cumplían determinados requisitos. Las etapas de la investigación fueron:

### ***Paso 1. Identificación de la oferta.***

1.a. Recopilación de información relevante por medio de búsquedas en la Web y/o a través de los responsables de cada programa.

Cada equipo comenzó recabando listados de universidades tanto públicas como privadas, o equivalentes, en su caso, en cada país, utilizando información publicada por gobiernos, ministerios de educación o similares, bases de datos de buena reputación, etc. A nivel europeo, se configuró un catálogo de 1024 universidades, o

afines, pertenecientes a 25 estados miembros del EEES (Austria, Bielorrusia, Bélgica, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Italia, Letonia, Lituania, Macedonia, Montenegro, Países Bajos, Polonia, Portugal, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Ucrania, Reino Unido y Ciudad del Vaticano), que suponen el 52% de países integrantes en el EEES (25 de 48) y el 59% de la población total de este escenario (John, Greenwood, Jurcovic, Kerecovic y Kic-Drgas, 2019).

En el caso español, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional, que ofrece información actualizada de todos los centros de educación superior, tanto públicos como privados, obtuvimos los datos de 84 universidades del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT)<sup>1</sup>. También utilizamos la herramienta online QEDU (Qué estudiar y dónde en la Universidad<sup>2</sup>), que ofrece un conjunto de indicadores que aportan información referente a todas los estudios ofrecidos por universidades españolas.

1.b. A continuación, se utilizó la búsqueda avanzada de Google (Google Advanced Search) en cada página web, documento, subdominio y/o recurso, utilizando frases y palabras clave como "English for Special Purposes" en Reino Unido o "Fachsprachendidaktik" en Alemania y Austria, por ejemplo. Estas palabras clave fueron consensuadas por todos los equipos miembro por considerarse las más comunes y que podrían arrojar más datos en la búsqueda. En el caso español se utilizaron las siguientes frases clave en inglés y en español:

- lenguas aplicadas (applied languages)
- lenguas para fines específicos (languages for specific purposes)
- lenguas para fines profesionales (languages for professional purposes)
- lenguas para fines académicos (languages for academic purposes)
- formación del profesorado/profesores (teacher training)

Se optó por este motor de búsqueda tras compararlo y resultar más efectivo que otros, aunque posteriormente toda la información fue contrastada y complementada manualmente. Los datos que arrojaron las páginas de resultado del buscador (SERP: Search Engine Results Page) constituían un reflejo de la formación de profesorado LFE existente en cada país y mostraba formatos muy heterogéneos.

---

<sup>1</sup> URL: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>

<sup>2</sup> URL: <https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/compBdDo>

En muchos casos se trataba de guías detalladas de módulos, cursos o asignaturas en archivos pdf, y nos aportaban toda la información necesaria, mientras que en otros, tan solo se mencionaba la denominación del programa en el marco de una oferta académica mayor en la que estaba inserto.

### ***Paso 2. Recopilación de datos.***

Para la recopilación de datos se crearon cincuenta cuestionarios, dos por cada país. Cada socio recibió un cuestionario interno y uno externo. Los cuestionarios internos fueron cumplimentados por los propios equipos de investigación con la información obtenida en las webs de las instituciones analizadas. Sin embargo, como se ha comentado anteriormente, surgieron muchas dificultades: A veces era difícil discriminar lo que era verdaderamente relevante. La búsqueda informatizada mostraba los títulos de algunos cursos que parecían encajar en nuestra investigación, pero al analizar con más detalle, resultaban ser cursos de LFE sin ningún contenido didáctico para la formación de los docentes, es decir, se basaban en el contenido específico de la lengua (Negocios, Turismo, Salud, etc.) sin incluir su metodología o las implicaciones que su docencia tenían para el docente. En otras ocasiones, la información publicada era incompleta o insuficiente y era necesario identificar y entrar en contacto vía correo electrónico con la institución, departamento o persona responsable para complementar esa información, sin obtener respuesta en algunos casos. Otras veces, la página hallada ya no existía o estaba desactualizada.

Los cuestionarios internos se redactaron y cumplimentaron en inglés, usado como lengua vehicular de trabajo en el grupo TRAILS, mientras que los externos utilizaron inglés o el idioma de cada país objeto del análisis, que más tarde hubo que traducir al inglés.

Las preguntas que conformaban el cuestionario se dividían en dos partes (Ver cuestionario en Anexo):

Parte 1. Información académica y organizativa básica sobre la institución y sobre la formación docente de LFE impartida: universidad, facultad, departamento, denominación y si se trataba de un curso completo o de solo una parte, módulo o asignatura.

Parte 2. En la segunda parte del cuestionario se preguntaba: (i) nivel académico; (ii) si el programa certificaba o capacitaba de alguna manera para la enseñanza de LFE; (iii) número de créditos; (iv) requisitos de acceso; (v) idioma de

impartición e idioma de enseñanza; (vi) métodos de enseñanza impartidos e implementados; (vii) métodos de evaluación impartidos e implementados; (viii) utilización de TIC y enseñanza de su uso; (ix) materiales y bibliografía tanto utilizada como recomendada; (x) existencia o no de prácticas y, finalmente, (xi) para qué tipo de alumnado estaba dirigido.

Para obtener una visión global de la oferta se analizaron tanto los cursos completos como los módulos y/o asignaturas ofrecidos dentro del currículo general.

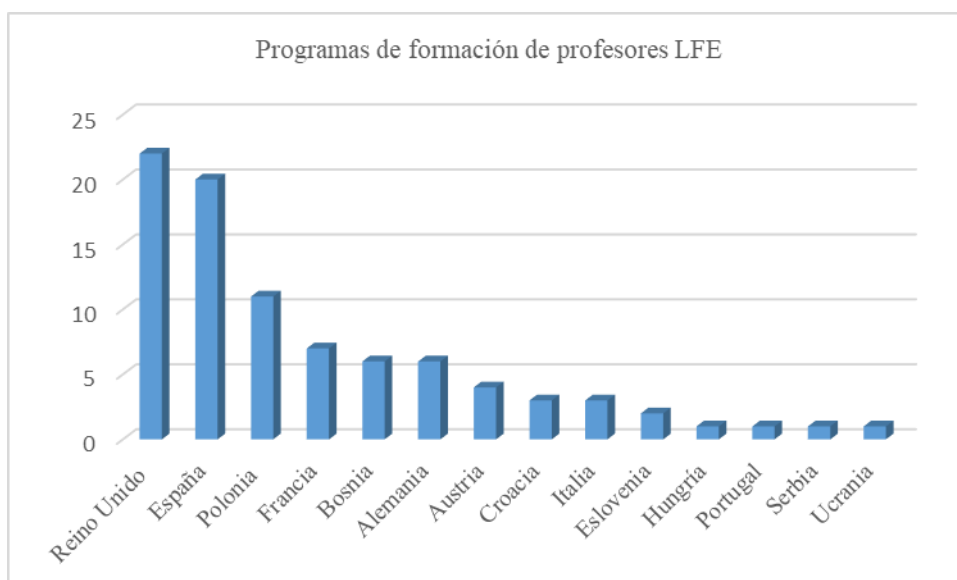
### ***Paso 3. Análisis de los datos.***

Una vez obtenida toda la información y con el objetivo de generar los datos con fines estadísticos, cada socio compartió los datos en la carpeta común del proyecto TRAILS, como hojas de cálculo. Tras verificar cada hoja, eliminando las respuestas ininteligibles, el resto se tradujo al inglés. Esto generó una serie de hojas de cálculo dispuestas de forma idéntica, que se ordenaron por país, validadas para poder ser analizadas.

## **RESULTADOS**

Los datos obtenidos arrojaron información sobre 14 de los 25 países analizados inicialmente, mostrando una oferta enormemente heterogénea y difícil de clasificar, pues se detectaron 88 programas en formatos diferentes que diferían significativamente tanto en el alcance como en el contenido. De estos 88 programas, 20 se impartían en universidades españolas, configurando a nuestro país como uno de los que cuenta con mayor oferta de este tipo de programas, superado solamente por Reino Unido (22), y seguido bastante de lejos por Polonia (11), como se observa en el siguiente Gráfico.





**GRÁFICO 1. Programas de formación de profesores de Lenguas para Fines Específicos en Europa. Fuente: elaboración propia.**

Tipo de oferta: En el cómputo general de países, de los 88 formatos analizados, 52 formaban parte de un curso, normalmente como módulos, 26 constituían cursos completos y en 7 casos se trataba de asignaturas (curiosamente, todos los existentes corresponden a universidades españolas); en los 3 restantes no se especificaba este dato. Entre los módulos y asignaturas, 21 tenían carácter obligatorio y 36 optativo; los restantes no especificaban su carácter.

En España, en la mayoría de casos (12) la oferta se engloba en un módulo o similar (Universidad Complutense de Madrid, Pablo de Olavide, Rovira i Virgili (2), Jaime I (2), Barcelona (2), Granada, Las Palmas, León y Oviedo). Como asignaturas de Máster, aparece en 7 casos (Universidades de Alcalá de Henares, Cádiz, Cantabria (2), Córdoba, Extremadura y Sevilla). Solo en una ocasión nos encontramos ante un curso completo independiente, de 4 créditos (Universidad de La Rioja), que puede cursarse como tal, dando acceso a la obtención de un Certificado de Especialización en Didáctica de Español para Fines Específicos o bien, como una asignatura incluida en el Máster en Didáctica del Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera. Solo en dos casos se trata de asignaturas obligatorias. El resto son optativas salvo en una ocasión, que no se contesta.

En cuanto a la titulación en la que se engloba la oferta académica, los datos a nivel europeo reflejan que, en 60 casos, los contenidos forman parte de un Máster

(68%), en 11 de un Grado o equivalente (12%), 10 otorgan una Certificación Académica o Diploma (9%) y 5 no conducen a ningún tipo de título (6%). En los 2 casos restantes no se pudo identificar el logro académico final. En España, la inmensa mayoría (19) se trata de contenidos incluidos en programas de Másteres y una en un programa de Grado.

El número de alumnos en cada programa varía desde el mínimo en 8 hasta un máximo de 50, aunque la media más extendida es aproximadamente de 20 alumnos.

En referencia al idioma en cuyo dominio se prepara a los estudiantes, en las universidades españolas éste es mayoritariamente el español (17), en 16 casos en Másteres de Enseñanza de Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera y en uno se trata de un Grado de Lingüística y Lenguas Aplicadas; los 3 casos que difieren pertenecen a programas de lengua inglesa y, obviamente, preparan al alumnado en el dominio del inglés. Estos porcentajes se mantienen idénticos en cuanto a la lengua vehicular de impartición se refiere. Este dato contrasta con el resto de los países analizados, pues a nivel europeo, el idioma que se enseña es mayoritariamente el inglés. Representa casi la mitad (49%) de todos los cursos y módulos ofertados y es también el idioma mayoritario en el que se imparte la docencia (47%). Le sigue el español (16% y 19% respectivamente), alemán (15% y 20%), francés (6 % y 5%) y ruso (4% y 5%).

El inglés está presente en 11 de los 14 países del estudio, excepto en Croacia, Serbia y Ucrania, que se decantan principalmente por el alemán. El alemán se imparte en 8 de los 14 países, el ruso en 4, el español en 3, el francés en 2 y el esloveno en 1. En cuanto a las lenguas de impartición de la formación, coinciden en su totalidad con la lengua para la que se prepara al alumno, y en algunos casos se añade la lengua materna del país en cuestión, como se refleja en la TABLA 1.

<b>País</b>	<b>Lenguas</b>
<b>Reino Unido</b>	<b>Inglés (22)</b>
<b>España</b>	<b>Español (15), Inglés (5), Francés (1)</b>
<b>Polonia</b>	<b>Alemán (5), Inglés (4), Ruso (1) y Español (1)</b>
<b>Francia</b>	<b>Francés (5), Inglés (4) y Español (1)</b>
<b>Bosnia</b>	<b>Inglés (2), Ruso (2), Alemán (1)</b>
<b>Alemania</b>	<b>Alemán (5), Inglés (2) y Ruso (1)</b>
<b>Austria</b>	<b>Inglés (4)</b>
<b>Croacia</b>	<b>Alemán (2) y Ruso (1)</b>

<b>Italia</b>	<b>Inglés (3)</b>
<b>Eslovenia</b>	<b>Inglés (1), Esloveno (1)</b>
<b>Hungría</b>	<b>Inglés (1) y Alemán (1)</b>
<b>Portugal</b>	<b>Inglés (1)</b>
<b>Serbia</b>	<b>Alemán (1)</b>
<b>Ucrania</b>	<b>Alemán (1)</b>

**TABLA 1. Idioma de enseñanza e impartición de los cursos. Fuente: Elaboración propia.**

Las siguientes preguntas del cuestionario versaban sobre los requisitos de ingreso, los títulos que los estudiantes obtienen al completar con éxito sus estudios y el número de créditos de que constan. Los datos muestran que en el resto de países los requisitos previos más comunes se relacionan con la capacidad lingüística según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), además de los requisitos previos formales, como un Grado previo completo para poder matricularse en un Máster. Algunos programas incluyen el conocimiento de metodología específica u otra experiencia, como conocimiento de enseñanza comunicativa, sesiones de formación específicas, experiencia laboral, didáctica general, pedagogía, etc. por nombrar solo algunas. El rango de estos requisitos previos es tan variado que apenas es posible clasificarlos. En el caso español, tan solo tres instituciones incluyen un requisito distinto al general de haber superado un Grado para acceder a un Máster. Es el caso de la Universidad de Alcalá de Henares, que requiere una sólida formación lingüística específica previa, la Universidad Complutense de Madrid, que requiere un buen dominio del español escrito y hablado, o la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, para cuyo ingreso se debe acreditar un B2 en inglés.

En cuanto al número de créditos formativos, a nivel europeo los datos de nuevo se muestran enormemente heterogéneos. Aparecen cursos completos con un creditaje que va desde 1 solo crédito a 120, con una media de 10 y módulos que van desde 2,5 créditos a 90. En España, en líneas generales el creditaje no es demasiado alto: aparecen 2 módulos de 8 créditos, 1 módulo y 2 asignaturas de 6, 1 asignatura de 5 créditos, 2 asignaturas de 4, un curso completo de 4, siendo el creditaje más extendido el de 3 créditos (en 10 casos) e incluso aparece una asignatura de 1 sólo crédito (aunque es uno de los pocos casos en los que se trata de una obligatoria).

Los resultados de aprendizaje de la oferta académica europea son bastante heterogéneos, pero entre todos ellos destacan como más recurrentes los siguientes (en este mismo orden):

- adquirir conocimientos sobre las características, el alcance y la variedad de la enseñanza de las lenguas para fines específicos e identificarlas en situaciones con fines específicos,
- adquirir conocimientos sobre los enfoques y métodos aplicados a campos específicos y familiarizarse con su didáctica en el marco de las LFE,
- ser capaz de identificar y analizar las necesidades de los estudiantes en una variedad de contextos LSP. (profesional / vocacional / académico),
- conocer y familiarizarse con la terminología específica del campo en cuestión,
- conocer los diferentes métodos y criterios de evaluación para la enseñanza en contextos específicos y ser capaz de diseñarlos y aplicarlos,
- diseñar materiales y actividades específicos.

Además de los anteriores, también se incluyen otros, con un carácter mucho más minoritario:

- conocer y aplicar las nuevas tecnologías al ámbito LFE,
- conocer en profundidad y aplicar el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE),
- redactar artículos profesionales, de revisión y científicos en el campo en cuestión,
- familiarizarse con aspectos del Aula Inclusiva.

En España, las respuestas a esta cuestión están más desarrolladas que las de otros países, que suelen ser más escuetas, lo que, a priori puede demostrar un mayor desarrollo conceptual y aplicado en este campo. Sin embargo, no difieren notablemente de los del resto de Europa, mostrando como más relevante los resultados de aprendizaje que se muestran a continuación (entre paréntesis se añade el número de respuestas de cada uno):

- conocer los diferentes enfoques metodológicos para la enseñanza / aprendizaje de ESP (9),
- analizar de material existente y creación de nuevo material (7), usando recursos online (1),

- diseñar y planificar programas y tareas específicas (6)
- conocer e identificar las características propias de las LFE (5),
- llevar a cabo análisis de necesidades (3),
- producir textos académicos en el campo en cuestión (3)
- adquirir una terminología especializada (2)

Otras respuestas residuales incluían:

- desarrollar el trabajo en equipo con profesores de otras materias,
- aplicar las nuevas tecnologías al campo de las LFE,
- reflexionar sobre el papel de la interculturalidad en las LFE

En cuanto a los métodos de enseñanza/aprendizaje, tanto usados por los propios profesores como enseñados al alumnado, los resultados muestran un amplio panorama que va desde los métodos de enseñanza tradicionales, como las clases magistrales y de gramática y traducción, hasta metodologías más actuales que integran el enfoque intercultural de la enseñanza de lenguas extranjeras o las estrategias de enseñanza que promueven el pensamiento crítico. Normalmente no existe una metodología única, sino que se aplican diferentes enfoques que también combinan la docencia presencial con métodos audiovisuales. Los más habituales complementan las ya mencionadas clases magistrales con el aprendizaje colaborativo y experiencial, entre los que incluyen las siguientes actividades: exposiciones teóricas; trabajo en grupo, en parejas o individual; lectura y análisis de textos específicos; debates, discusiones, simulaciones y presentaciones basadas en situaciones comunicativas específicas, resolución de problemas y casos prácticos; estudio individual; contenidos audiovisuales con o sin plataformas para la enseñanza virtual; método directo, etc. La amplia casuística apenas distingue metodologías prevalentes, lo que hace que su clasificación sea casi imposible, aunque todas tienen en común el uso ecléctico de distintos enfoques.

En el caso español, los programas también suelen combinar clases magistrales algo más teóricas sobre las áreas clave del programa y clases prácticas en talleres, laboratorios de idiomas o seminarios, con la realización de tareas y con labores de investigación y estudio personal, todo complementado con material online o en el campus virtual. Al igual que sus colegas europeos, también son muchos los programas

que incluyen tanto el trabajo en grupo o en parejas como el autónomo, los debates y las presentaciones orales. De forma minoritaria aparecen también la producción de textos académicos especializados y las mesas redondas.

En cuanto a la metodología enseñada en los cursos, destaca el aprendizaje basado en el enfoque por tareas y proyectos, los estudios de caso y el análisis de necesidades. El enfoque general también suele ser ecléctico, con la implementación de diferentes métodos complementarios que se adapten a las necesidades y características de cada grupo, característico de cursos de LFE. Los métodos que aparecen son: enseñanza frontal o tradicional, método audiovisual estructural-global, método gramática-traducción, método directo, método comunicativo, enseñanza de lenguas para actividades profesionales, enseñanza de lenguas en el contexto de asignaturas no lingüísticas, enfoque cognitivo, gestión de situaciones multilingües e interculturales, enfoque de trabajo colaborativo, desarrollo del pensamiento crítico, metodología AICLE y la clase invertida. También aparecen, aunque de manera minoritaria, enfoques más relacionados con el ámbito académico, como el método científico y el enfocado a la creación de proyectos de innovación. Finalmente, el uso de nuevas tecnologías tiene obviamente su paralelismo en el enfoque educativo, como se observa al aparecer en este apartado métodos para la implementación y el uso de aplicaciones web o del móvil, el desarrollo y conocimiento de entornos virtuales de aprendizaje como Blackboard o Moodle y el uso de herramientas online como Google Docs o Microsoft Office.

En nuestro país las respuestas a esta pregunta mostraron también el enfoque por tareas como el más utilizado y novedoso, seguido del enfoque por proyectos y el estudio de casos. Le siguen los enfoques basados en simulaciones funcionales y globales, el modelo integrado, el análisis de contenido y registro y el enfoque comunicativo.

El cuestionario también incluía preguntas relacionadas con la evaluación: qué métodos de evaluación se utilizaban en la asignatura, y qué métodos de evaluación se enseñaban a los alumnos. En cuanto a los métodos de evaluación utilizados, la variabilidad era amplia y no se utilizaba solo un método en concreto, sino que se combinaban varios, siendo los más utilizados: presentaciones orales, participación en clase, elaboración de proyectos, examen final, asistencia a clase, trabajos de fin de grado/master, evaluación continua, elaboración de informes, preparación de

programaciones didácticas, actividades y materiales, entrega de trabajos, elaboración de portfolios, artículos y memorias, resolución de ejercicios en clase, observación de clases, tarea de casa, seminarios y estudios de casos.

En las universidades españolas, los métodos de evaluación más frecuentemente utilizados por los profesores eran en su inmensa mayoría prácticos (entre paréntesis se añade el número de respuestas de cada uno): presentaciones orales (10), asistencia (9), participación (9), evaluación continua (5), resolución de ejercicios en clase (4), presentación de trabajos individuales o colectivos (5), tests (4), análisis de textos y de unidades didácticas (2), desarrollo de una unidad didáctica (1), proyectos (1), informes (1), diario de aprendizaje (1).

Con respecto a los métodos de evaluación enseñados a los alumnos solo se especificaba en 24 de los programas y estaban relacionados principalmente con la evaluación de aspectos como: evaluación de competencias, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación a través de tareas comunicativas, evaluación sumativa y formativa, evaluación de proyectos, progresión de aprendizaje, cómo corregir (grading y testing, assessing) trabajos escritos y orales, cómo dar feedback, las rúbricas y el diseño de exámenes. En las universidades españolas tan solo estaban especificados en el caso de cuatro asignaturas, y se mencionaban, entre otros, las rúbricas, la evaluación de competencias y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al uso de las TICs, se preguntaba cuáles eran las más utilizadas y cuáles las que se enseñaban. Los datos europeos muestran su uso extendido entre el profesorado, aunque hay 47 cursos en los que esta información no estaba especificada. Las más utilizadas son (entre paréntesis se añade el número de respuestas de cada uno):

- correo electrónico (28),
- plataformas de aprendizaje (e.g. Moodle, Blackboard, ILIAS, Sakai, etc.) (27),
- software (e.g. Microsoft Office, OpenOffice, LibreOffice) (24),
- páginas audiovisuales (e.g. YouTube, Vimeo, Dailymotion etc) (24),
- proyectores digitales (21),
- software de comunicación virtual (Skype, FaceTime, Google Hangouts) (9),

- pizarras interactivas (9),
- redes sociales (e.g. Facebook, Google Places, LinkedIn, Twitter, Snapchat) (8),
- apps para teléfonos (5).

En España, si bien todas las respuestas eran afirmativas en cuanto a su uso, solo en 4 ocasiones se comentaba afirmativamente su enseñanza: páginas audiovisuales (3); software de Office (1); y en un caso se comenta que existe un módulo completo diferente sobre TICs, por lo que no se incluye en este.

En cuanto a las TICs que se enseñaban, las respuestas coinciden en gran parte con la pregunta anterior (entre paréntesis se añade el número de respuestas de cada uno):

- páginas audiovisuales (e.g. YouTube, Vimeo, Dailymotion etc) (17),
- software (e-g-. Microsoft Office, OpenOffice, LibreOffice) (16),
- correo electrónico (13),
- plataformas de aprendizaje (Moodle, Blackboard, ILIAS, Sakai etc.) (11),
- proyectores digitales (12),
- redes sociales (Facebook, Google Places, LinkedIn, Twitter, Snapchat) (9),
- software de comunicación virtual (Skype, FaceTime) (6),
- pizarras interactivas (6),
- apps para teléfonos (5),

Tan solo dos de las universidades españolas especifican las TICs que se enseñan y en ambos casos se trata de plataformas de aprendizaje (e.g. Moodle, Blackboard, ILIAS, Sakai, etc.).

La siguiente pregunta versaba sobre la existencia o no de prácticas en la oferta formativa. De los 88 programas, solo en 32 casos los encuestados aportaban algún dato sobre las prácticas; de esos 32, en 23 ocasiones se referían a prácticas en el lugar de trabajo, reales, mientras que en los 9 restantes se referían a actividades prácticas diferentes en el aula, como la creación de glosarios terminológicos o partes más prácticas del propio currículo. Curiosamente, ninguna universidad española incluía prácticas en su oferta.



Finalmente, se incluía una pregunta sobre quiénes eran los alumnos que normalmente componían los cursos, a quiénes van dirigidos. En este caso, las universidades ofrecían diversas respuestas (entre paréntesis se añade el número de respuestas de cada uno):

- profesores de lengua general (65),
- profesores de lenguas para fines específicos (42),
- investigadores en lenguas para fines específicos (31),
- estudiantes (10)
- graduados en lenguas y humanidades (7),
- otros profesores (6),
- traductores e intérpretes (4).
- lingüistas (1)

Como se puede observar, estos programas se dirigen principalmente a profesores y, de estos, a aquellos que no imparten LFE sino lengua general; los resultados en nuestro país muestran la misma situación, pues en 15 casos solo se menciona a los profesores de lengua general como receptores de estos cursos, en 4 no se especifica y solo 1 caso incluye al profesorado de LFE junto al general. Dependiendo del centro donde se impartan también se encuentran otro tipo de colectivos, como traductores, intérpretes, mediadores, investigadores, etc. De ello podemos deducir que en cualquier caso la oferta suele dirigirse a profesores sin experiencia o incluso a estudiantes de los últimos cursos (recordemos que la mayoría de la oferta se engloba en cursos de Máster), por lo que no se suele tratar de programas realmente especializados en el ámbito de LFE como para dirigirse a profesorado con experiencia pero que aún demanda formación específica en este tipo de didáctica.

## **CONCLUSIONES**

La muestra de 14 países miembros del EEES se puede considerar representativa de los programas de formación de docentes de LFE ofrecidos en este espacio común. Los datos recopilados reflejan las enormes diferencias existentes entre la escasa oferta de formación de este tipo existente, que, además, dista mucho de estar estandarizada. Se trata mayoritariamente de asignaturas o módulos integrados en

estudios de Grado y de Máster que complementan, sin demasiada especialización, la formación de un profesorado enfocado hacia la enseñanza de una lengua general. En el caso concreto de España, llama la atención el escaso número de cursos o asignaturas especializadas en la formación docente en LFE, teniendo en cuenta que se trata de un área altamente demandada por los profesionales de la mayor parte de los sectores e incluida en muchos planes de estudios como asignaturas de lenguas aplicadas al contexto en cuestión que desarrolle la carrera. Únicamente se localizaron 20 programas, normalmente módulos y asignaturas de másteres de enseñanza del español, dedicados a ello que, sin embargo, sitúan a nuestro país como el segundo de Europa en este tipo de oferta, tan solo superado por Reino Unido.

A nivel europeo, son varias las lenguas para las que se prepara al alumno, siendo el inglés la lengua predominante, pues está incluida en los programas de 11 de los países del estudio. Le sigue el alemán, el ruso, el español, el francés y el esloveno en 1. En cuanto a las lenguas de impartición de la formación, coinciden en su totalidad con la lengua para la que se prepara al alumno. En las universidades españolas, la lengua en el que se prepara al alumno y en la que se imparten las clases es mayoritariamente el español. Como ya se ha comentado, se trata de una asignatura que está normalmente incluida en los másteres de español como segunda lengua o lengua extranjera. Siendo el inglés la lengua más demandada en el ámbito laboral, resulta llamativo que la mayoría de las asignaturas ofertadas estén normalmente incluidas en programas de español. Normalmente los másteres en idiomas están enfocados hacia los futuros profesores de enseñanza secundaria, y quizá esta puede ser una razón por la que no se conceda importancia a la enseñanza de lenguas para fines específicos, que actualmente se engloba en la esfera universitaria.

Aunque en las universidades europeas hay cierta disparidad en cuanto a los resultados de aprendizaje esperados de estos programas, sí se han localizado ciertos elementos comunes que son muy relevantes dentro del área de las lenguas específicas, como son el análisis de necesidades, el conocimiento de la lengua específica, el diseño de materiales y cursos específicos, su terminología, la aplicación a contextos o situaciones de uso y la evaluación del alumno. Estos datos son similares en las universidades españolas.

En la metodología de enseñanza utilizada en los cursos de formación, la variedad es inmensa a nivel europeo. En las universidades españolas, sin embargo, sí

se han detectado unos patrones comunes que combinan la teoría, normalmente a través de clases magistrales con la práctica, a través de la resolución de ejercicios, presentaciones, estudios de casos, debates etc., tanto individual como en grupo.

En cuanto a los métodos de evaluación utilizados, normalmente se combinan varios, entre los que destacan las presentaciones orales, la asistencia y participación a clase, la elaboración de proyectos y el examen final. Estos datos son similares en las universidades españolas, con la excepción de la realización de exámenes, que no parece ser un método demasiado utilizado en este tipo de programas. Los métodos de evaluación enseñados a los alumnos estaban principalmente centrados en distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y trataba temas muy interesantes como el uso de rúbricas, la elaboración de exámenes o cómo corregir trabajos escritos y orales. En los cursos de las universidades españolas no se ofrecía demasiada información en este respecto y tan solo se mencionan varios tipos de evaluación y el uso de la rúbrica.

Las TICs más utilizadas en las universidades europeas eran correo electrónico, plataformas de aprendizaje, el software de Office, las páginas audiovisuales y proyectores digitales. En las universidades españolas no se ofrece demasiada información y solo se mencionan las páginas audiovisuales y el software.

Estos resultados refuerzan el objetivo principal del proyecto TRAILS: la necesidad de crear un programa piloto europeo estándar de formación del profesorado en LFE.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2014). LSP teacher education: Review of literature and suggestions for the research agenda. *Ibérica*, 28, 17-24.
- Belcher, D. D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40, 133-156.
- Bocanegra-Valle, A. (2016). Needs analysis for curriculum design. En K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes* (pp. 560-576). Abingdon: Routledge.

- Chávez-Zambano, M., Saltos-Vivas M. A. & C. M. Saltos-Dueñas. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3.3, 759-771.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, G. (1997). Teacher education and LSP: The role of specialised knowledge. En R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher Education for Language for Specific Purposes* (pp. 80-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Huckin, T. N. (2003). Specificity in LSP. *Ibérica*, 5, 3-18.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- John, P., Greenwood, R., Jurcovic, V., Kerecovic, S., Kic-Drgas, J. (2019). Identification and analysis of LSP teacher training programmes in Europe. *IESPTA - 3rd ESP conference at Liverpool Hope University*

#### **ANEXO.** Sondeo de Información para el Proyecto TRAILS

Cuestionario dirigido a las Universidades y Centros de Educación Superior pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

1. Nombre de la Universidad
2. Nombre de la Facultad, si procede
3. Nombre del Departamento, si procede
4. Nombre del Programa de Formación del Profesorado en Lenguas Para Fines Específicos (LFE) ofertado
5. ¿Se trata este programa de un curso completo o forma parte de un curso más amplio (por ejemplo, un módulo)?
  - a) Un curso completo
  - b) Parte de un curso (por ej., un módulo)

#### Resultados de aprendizaje (Módulo)

1. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje del módulo (según se describe en el programa/temario)?
2. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje del programa completo (según se describe en el programa/temario)?
3. ¿Se trata de un módulo optativo?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) NS/NC
4. ¿Cuántos estudiantes cursan normalmente este módulo en un semestre?

#### Resultados de aprendizaje (Curso)

1. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje del curso (según se describe en el programa/temario)?

#### Parte 2

1. Nivel académico del que este Programa de formación forma parte (por ejemplo, grado, máster, etc.)
2. ¿Capacita o certifica este Programa de formación a los participantes de alguna manera (por ejemplo, para trabajar como profesor)?
  - a) Sí
  - b) No
  - c) Parcialmente
  - d) NS/NC
3. ¿Cuántos créditos ECTS se obtienen al finalizar este Programa de formación?
4. ¿Cuáles son los requisitos de acceso a este Programa de formación (formación académica previa, pre-requisitos, experiencia)?
5. Si tras este Programa de formación los participantes están capacitados para enseñar LFE, indique cuál/es:
  - a) Holandés

- b) Inglés
- c) Estonio
- d) Finlandés
- e) Francés
- f) Alemán
- g) Griego
- h) Húngaro
- i) Irlandés
- j) Italiano
- k) Letón
- l) Lituano
- m) Maltés
- n) Polaco
- o) Portugués
- p) Rumano
- q) Eslovaco
- r) Esloveno
- s) Español
- t) Sueco
- u) No se especifica ninguna lengua

6. ¿En qué lengua se imparte el Programa de formación?

- a) Holandés
- b) Inglés
- c) Estonio
- d) Finlandés
- e) Francés
- f) Alemán

- g) Griego
- h) Húngaro
- i) Irlandés
- j) Italiano
- k) Letón
- l) Lituano
- m) Maltés
- n) Polaco
- o) Portugués
- p) Rumano
- q) Eslovaco
- r) Esloveno
- s) Español
- t) Sueco
- u) No se especifica ninguna lengua

7. ¿Qué métodos de enseñanza y aprendizaje se emplean en el Programa de formación del profesorado en LFE?
8. ¿Qué métodos de enseñanza y aprendizaje se enseñan en el Programa de formación del profesorado en LFE?
9. ¿Qué métodos de evaluación se utilizan para evaluar el Programa de formación del profesorado en LFE?
10. ¿Qué métodos de evaluación se enseñan en el Programa de formación del profesorado en LFE?
11. ¿Qué tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se utilizan para el Programa de formación del profesorado en LFE?
  - a) Recursos audiovisuales como YouTube, Vimeo, Dailymotion etc.
  - b) Plataformas de aprendizaje en línea como Moodle, Blackboard, ILIAS, Sakai etc.

- c) Software de comunicación en línea como Skype, FaceTime, Google Hangouts etc.
- d) Redes sociales como Facebook, Google Places, LinkedIn, Twitter, Snapchat, etc.
- e) Correo electrónico
- f) Programas de ofimática como Microsoft Office, OpenOffice, LibreOffice etc.
- g) Proyectoras digitales
- h) Pizarras digitales/interactivas
- i) Aplicaciones para móviles
- j) No se emplean las TICs
- k) NS/NC

12. ¿Qué tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se enseñan en el Programa de formación del profesorado en LFE?

13. ¿Qué bibliografía se emplea en el Programa de formación en LFE?

14. ¿Qué bibliografía se recomienda a los participantes para cuando llegue el momento de enseñar LFE?

15. ¿Qué tipo de prácticas, si las hay, ofrece este Programa de formación?

16. ¿A quién está dirigido este Programa de formación?

- a) A profesores de lenguas en general
- b) A académicos/investigadores en LFE
- c) A profesores de LFE
- d) NS/NC
- e) Otros

17. ¿Hay alguna otra información relevante sobre este Programa de formación que le gustaría añadir?