



López-Zurita, Paloma y Vázquez Amador, María. 2022. La formación en línea para profesorado de Lenguas para Fines Específicos en las universidades españolas. *Revista de lenguas para fines específicos* 28.2, pp. 242-259 · <https://doi.org/10.20420/rife.2022.561>

Paper received: 26 March 2022

Paper received in revised form and accepted for publication: 10 September 2022



FECYT-519/2022
Fecha de aplicación: 21 de noviembre de 2021
Válido hasta: 22 de julio de 2023

La formación en línea para profesorado de Lenguas para Fines Específicos en las universidades españolas

Online LSP Teacher Education in Spanish Universities

Paloma López-Zurita¹ ·  <https://orcid.org/0000-0002-3537-1114>

Universidad de Cádiz

Avda. de la Universidad, 4. 11405 Jerez de la Frontera

María Vázquez Amador ·  <https://orcid.org/0000-0003-3861-1491>

Universidad de Cádiz

Avda. de la Universidad, 4. 11405 Jerez de la Frontera

RESUMEN

El presente trabajo muestra los resultados de la fase inicial del Proyecto Europeo “LSP Teacher Education Online Course for Professional Development”, formado por profesorado de Lenguas para Fines Específicos (LFE) de nueve universidades europeas y la consultora británica Arcola Research Llp. El objetivo final del proyecto es la creación de un curso que capacite al profesorado novel de LFE a adquirir las competencias necesarias para la implementación de cursos de LFE. Este curso se impartirá en modalidad online, pues este tipo de enseñanza, también llamado aprendizaje a distancia, e-learning o web-based learning, entre otros, se ha convertido en estos últimos tiempos en una de las principales características del sistema educativo del siglo XXI (Tsai & Machado, 2002). El estudio preliminar que se describe en este artículo muestra el proceso de identificación y análisis de los cursos de formación online para profesorado de LFE en las universidades españolas. Aporta los datos obtenidos a través de un cuestionario con el que se recopiló toda la información disponible en los programas. Se revisaron 82 universidades españolas, tanto públicas como privadas. Curiosamente, solo se identificaron 11 cursos online de formación de profesorado de LFE. Los resultados se han comparado con los obtenidos en un estudio previo llevado a cabo por el mismo grupo de trabajo en el Proyecto Europeo “TRAILS” (Vázquez Amador & López-Zurita, 2021). Así se complementa la información existente y se ofrece un panorama exhaustivo de la oferta de programas de formación para el profesorado LFE, tanto presencial como online.

Palabras clave: Lenguas para Fines Específicos, formación del profesorado, Espacio Europeo de Educación Superior, enseñanza online.

ABSTRACT

This paper presents the results of the initial phase of the European project "LSP Teacher Education Online Course for Professional Development" (LSP-TEOC.Pro) run by a strategic partnership consortium consisting of ten member institutions. Nine of these institutions are directly involved as teachers of languages for specific purposes (LSP) and the tenth is the British research organization Arcola Research Llp. The objective of this project is to provide students and teachers of Languages for Specific Purposes (LSP) with a multilingual online course which will allow them to acquire the competences needed for a successful implementation of teaching languages in a specific context. This course will be taught online (also known as distance learning, e-learning or web-based learning, among others), as online teaching has recently become one of the main characteristics of the 21st century educational system (Tsai & Machado, 2002). This study focuses on the analysis and synthesis of the existing online LSP teacher training programmes in Spanish universities. Eighty-two Spanish universities, both public and private, were reviewed and, interestingly, only 11 online LSP teacher training courses were identified. The results have been compared with those obtained in a previous study carried out by the same working group in the European Project "TRAILS" (Vázquez Amador & López-Zurita, 2021), complementing the existing information and offering an exhaustive overview of training programs for LSP teachers working in both face-to-face and online contexts in Spain.

Keywords: Languages for Specific Purposes, teacher training, European Higher Education Area, online teaching.

¹ **Corresponding author** · Email: paloma.lopez@uca.es



1. Introducción

Desde octubre de 2018 hasta septiembre de 2020 tuvo lugar la puesta en marcha del Proyecto Erasmus + “LFE Teacher Training Summer School” (TRAILS) (Re: 2018-1-FR01-KA203-048085). Coordinado por la Universidad de Burdeos, englobaba a otras seis universidades europeas (Universidad de Cádiz, España; Universidad de Bérgamo, Italia; Universidad de Ciencias Aplicadas de Jade, Alemania; Universidad Adam Mickiewicz de Poznan, Polonia; Universidad de Lubiana, Eslovenia y Universidad de Zagreb, Croacia) junto a la consultora Arcola Research LIP, de Gran Bretaña. Los grupos de trabajo en cada país estaban formados por profesorado de Lenguas para Fines Específicos que, conscientes de la carencia formativa existente en Europa para este tipo de docentes, tenían como objetivo principal dotar al profesorado LFE de las herramientas necesarias para fomentar el desarrollo de habilidades que generaran una enseñanza innovadora y de alta calidad. Por ello, el objetivo final del proyecto era la celebración de un curso intensivo de una semana en Zagreb, dirigido al profesorado LFE europeo. Finalmente, la inesperada crisis sanitaria mundial de la COVID19 provocó que el proyecto tuviera que ampliarse hasta febrero de 2021 y que el curso final tuviera que realizarse en línea en lugar de presencialmente.

Pese a estos inconvenientes, el curso fue un éxito y los asistentes al mismo resaltaron la necesidad de contar con este tipo de formación. Por un lado, había que generar los componentes del proyecto y transmitir la idea de crear un curso estable a disposición permanente del profesorado LFE en formato en línea. Fue así como se gestó el nuevo proyecto LFE-TEOC.Pro (*LFE Teacher Education Online Course for Professional Development*).

Dado el carácter multicultural de los grupos de trabajo, se planteó como objetivo la creación de un curso en línea multilingüe para la adquisición individual y el auto-aprendizaje de las competencias necesarias para la enseñanza de lenguas para fines específicos, implementándose en todos los idiomas de los países participantes (croata, inglés, francés, alemán, italiano, polaco, español, esloveno y turco); se trataría asimismo de un recurso educativo abierto (REA, *Open Educational Resource*, OER) y gratuito que podría descargarse para integrarse en la oferta académica de cada país. En este caso, el número de universidades participantes se incrementó hasta 8. Se pudo seguir contando con el control de calidad y procesos de Arcola Research Llp., del Reino Unido. Las universidades participantes eran: Universidad de Burdeos (Francia), Univerza V Ljubljani (Eslovenia), Università degli Studi di Bergamo (Italia), Universidad de Cádiz (España), Uniwersytet Im. Adama Mickiewicza W Poznaniu (Polonia), Sveučiliste U Zagrebu (Croacia), Hochschule Pforzheim (Alemania) y Universidad de Cukurova (Turquía).

El proyecto consta de los siguientes ejes nucleares:

1. Análisis y síntesis de los programas de formación en línea para el profesorado LFE en Europa.
2. Definición de una metodología de enseñanza en línea.
3. Diseño y desarrollo del contenido del curso.
4. Creación e implementación del curso en línea.
5. Evaluación

Este trabajo se centra en el Eje nº 1, cuya coordinación fue llevada a cabo por la Universidad de Zagreb. También colaboraron en su elaboración y desarrollo las universidades de Cádiz, Jade, Pforzheim, Bérgamo y Adama Mickiewicza. A diferencia de TRAILS, el análisis llevado a cabo en LFE-TEOC.pro no se realizó en todos los países de la Unión Europea, sino que cada grupo de trabajo se centró en las instituciones educativas de su propio país- En total, los datos obtenidos se registraron en Croacia, España, Alemania, Italia y Polonia.

2. Marco Teórico

Las Lenguas para Fines Específicos (LFE) se basan en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos específicos, profesionales y académicos (AA.VV., 2008). Aunque tienen su origen en la segunda mitad del siglo XX (Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña, 2010), no es hasta hace unas décadas cuando el interés de los investigadores por su descripción, caracterización, adquisición y enseñanza ha aumentado exponencialmente (Gómez de Enterría, 2010; Rodríguez-Piñero Alcalá, 2013).

Como indica Soto Aranda (2016: 2), la enseñanza de las Lenguas para Fines Específicos es un “proceso negociado, en el que el análisis de necesidades de los estudiantes sea el punto de partida para el diseño del programa formativo y de los objetivos y competencias a desarrollar por los estudiantes”. En otras palabras, una de las características básicas de esta rama de la lingüística aplicada es su fundamentación en el análisis de las necesidades de los estudiantes y de su situación (Brown, 2016) para facilitar la adquisición de un lenguaje especializado basado en contenidos concretos. También es crucial diseñar y desarrollar cursos y materiales (Woodrow, 2018; Bocanegra y Basturkmen, 2019). Por tanto, el profesorado de Lenguas para Fines Específicos tiene que asumir una gran variedad de técnicas de enseñanza, además de conocer el vocabulario específico de los contenidos en la lengua a enseñar, lo que hace que asuma diferentes roles: “needs assessor, specialised syllabus designer, authentic materials developer and content-knowledgeable instructor” (Belcher, 2006: 139). A pesar de cumplir todas estas gestiones que sobrepasan las funciones del profesorado de lenguas extranjeras, el docente de Inglés para Fines Específicos (IFE) no ha sido objeto de demasiada atención investigadora (Bocanegra-Valle, 2012). Por esa razón, el objetivo principal del proyecto LFE-TEOC.Pro, como se ha especificado en la Introducción, era la creación de un curso para la formación del profesorado en el que se incluyesen la mayoría de los rasgos que caracterizan las Lenguas para Fines Específicos y las particularidades que su docencia conlleva.

Se optó por la enseñanza asincrónica en línea para que pudieran beneficiarse el mayor número de docentes en LFE. Su justificación se basa principalmente en los resultados obtenidos en el proyecto anterior (TRAILS), en el que se evidenciaba la escasa oferta de cursos orientados a este tipo de profesorado en formato presencial (John, Greenwood, Jurkovič, Kereković & Kic-Drgas, 2019). Como ya se ha comentado, tras el éxito del curso de formación que emanó de ese primer proyecto, las universidades participantes se comprometieron a la creación de un curso semejante al impartido pero adaptado a los requisitos de un curso en línea. De esta forma, se pudo aumentar su accesibilidad y sostenibilidad, posibilitando que cada usuario lo desarrollara de manera autónoma e independiente, con el fin de ir aprendiendo a su propio ritmo.

Aunque el uso de las nuevas tecnologías y el aprendizaje en línea han estado presentes y en continuo crecimiento durante el siglo XXI, la irrupción de la crisis sanitaria producida por el COVID19 y el confinamiento mundial al que la sociedad se vio sometida en 2020 produjo un desarrollo nunca visto en la formación digital en línea, para posibilitar que la enseñanza continuara, aunque fuera de manera no presencial.

Antes de la pandemia la literatura existente sobre el uso de internet y las tecnologías en la enseñanza de idiomas ya era abundante (Wang, 2004; Agarwal, 2010; Maruenda-Bataller & Clavel-Arroitia, 2011; Fernández, 2018; Stankova, 2019); sin embargo, el desarrollo de cursos en línea y de estudios sobre su aplicación, metodología, consecuencias sociales, etc. se vio incrementada exponencialmente en este periodo por motivos de necesidad. Muestra de que el impacto del COVID19 en este ámbito educativo se extendió de manera global por todo el mundo y no solo a nivel europeo es la existencia de una amplia literatura sobre su incidencia en la mayoría de los países y desde diferentes perspectivas. Algunos autores muestran un enfoque desde la óptica del profesorado y, además de abundar en las implicaciones de una enseñanza online, presentan sus experiencias, desafíos y

oportunidades docentes virtuales durante los periodos de confinamiento: Cárdenas, Nieto-Cruz y Martínez (2021) en Colombia, Hasbi (2020) en Indonesia o Fischer y Rodríguez (2020) en España. Otros estudios reflejan la percepción del alumnado en este proceso de adaptación forzosa hacia lo virtual, como Sepúlveda-Escobar y Morrison (2020) en Chile, Niño, Castellanos-Ramírez y Patrón (2020) en México, o Huang, Shi y Yang (2020) en China. Otros casos, como Alhumaid, Ali, Waheed, Zahid y Habes (2020) en Pakistán o Rabea y Abdalgane (2020) en Arabia Saudí, se centran en los problemas logísticos, tecnológicos, pedagógicos y socio afectivos que pueden surgir al implementar una docencia en línea.

En el ámbito de las Lenguas para Fines Específicos también se ha seguido esta tendencia global, y se han desarrollado cursos en línea de diferentes disciplinas. De nuevo, se pueden encontrar experiencias docentes en casi todos los países, como Argentina (Waicekowsky, Laurenti y Yuvero (2020): Química, Bioquímica y Farmacia); Francia (LeCor y Couterut (2020): Cursos de LFE en la Universidad de París sin especificar la especialidad); Indonesia (Iswati (2021): Enfermería, Ingeniería, Farmacia, Administración y Contabilidad); Irán (Saidi y Afshari (2021): Inglés con Fines Académicos para estudiantes de Ciencias de la Salud); Ucrania (Lytovchenko y Voronina (2020): Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas); Uzbekistan (Shokirovich y Abdijalilovna (2020): Derecho), etc.

En los países europeos implicados en el eje nº 1 del proyecto LFE-TEOC.pro, con realidades semejantes, también se han desarrollado líneas de investigación similares que han dado lugar a una literatura profusa sobre el tema. A modo de ejemplo, en Croacia se publican los trabajos de Tolnauer-Ackermann, Jemrić & Jurina (2020) y Orehovački, Babić & Etinger (2021); en Alemania, Drumm, Müller & Stenzel (2021) y Hammerich & Krämer (2021); en Italia, Fusari (2022) y Freddi (2021) y en Polonia, Krugielka, Bartkowiak & Dama (2021) o Trzaskawka & Kic-Drgas (2022, entre otros.

El tiempo transcurrido desde el confinamiento ha posibilitado la reflexión holística sobre lo sucedido y los progresos efectuados tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, dando lugar a publicaciones monográficas más extensas que recogen experiencias diversas a nivel internacional, como Chen (2021), Suárez (2022) o Radić, Atabekova, Freddi, & Schmied (2021), a modo de ejemplo.

El aprendizaje en línea, el aprendizaje electrónico, el aprendizaje basado en la web y el aprendizaje a distancia se utilizan ampliamente como términos intercambiables (Tsai y Machado, 2002). Hay muchas definiciones del aprendizaje en línea: algunas se centran en el uso de la tecnología para el aprendizaje, otros en la accesibilidad de los recursos, otros en la comunicación, interacción y colaboración (Sangrà, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012). Los cursos en línea se pueden impartir de forma sincrónica (el profesor imparte las clases mediante el uso de videoconferencia y chat en vivo o mensajería instantánea), de forma combinada (incluyendo elementos en línea y presenciales) y de forma asincrónica. Ambos tienen sus ventajas e inconvenientes: la docencia online síncrona favorece la interacción entre profesor y alumno y entre los mismos alumnos y la comunicación es más rápida, sin embargo, tiene lugar en un momento concreto y necesita una buena conexión a internet. La docencia online asincrónica proporciona un mayor grado de autonomía al alumno, que siempre tiene la información disponible y no es tan exigente con la conexión a la red, pero suele ser menos eficiente (Contreras et al, 2021). En el aprendizaje asincrónico, los materiales didácticos se publican en línea y los alumnos trabajan con ellos a su propio ritmo cuando les resulta conveniente, utilizando una variedad de medios (por ejemplo, clips de audio y vídeo). Dadas las características del curso programado, los miembros del proyecto finalmente decidieron desarrollarlo siguiendo este último formato.

Según la Agencia de Calidad en Educación Superior de Gran Bretaña, (QAA, 2020), las principales características del proceso enseñanza-aprendizaje en línea y asincrónico son las que siguen: las actividades están

diseñadas para participar digitalmente, enfatizando la experiencia personal en el aprendizaje. Se conciben para ser realizadas, enviadas y calificadas en línea, es decir, se trata de tareas y ejercicios de autocorrección sin el apoyo del profesor. Asimismo, se espera que los estudiantes accedan además a otros recursos digitales que complementen estas actividades. La mayoría de los recursos (conferencias, charlas, tutoriales) se proporcionan digitalmente e incluso parte del programa analógico, como los manuales, pueden estar disponible en línea.

El enfoque de enseñanza-aprendizaje consiste en captar digitalmente la atención del alumnado y hacerlo protagonista de su propio aprendizaje. Toda la experiencia de aprendizaje está diseñada para ser personalizada por el usuario. Ellos mismos determinan cómo se involucran en cada aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje para cumplir con sus expectativas. Si bien todos los recursos digitales están disponibles para los estudiantes, no todos interactúan con esos recursos de la misma manera. En muchos casos es probable que se les ofrezca apoyo de forma digital a través de correo electrónico, teléfono, videoconferencia o chat; sin embargo, esta posibilidad no se contempla en el curso a desarrollar.

3. Objetivos y Metodología

En el marco general del primer eje de los cinco que componen el proyecto (Análisis y síntesis de los programas de formación en línea para el profesorado LFE en Europa), en este artículo nos centramos en el estudio concerniente a la oferta existente en las universidades españolas, correspondiente al grupo de trabajo LFE-TEOC.pro de la Universidad de Cádiz. La información obtenida será comparada con los resultados emanados del proyecto TRAILS en España, donde se analizaba el mismo tipo de cursos en modalidad presencial (Vázquez y López-Zurita, 2021)².

Los objetivos que plantea este estudio son los siguientes:

1. Conocer la oferta de cursos en línea de formación en LFE para profesorado disponibles en las universidades españolas.
2. Analizar los programas de estos cursos (contenido, resultados de aprendizaje, métodos de enseñanza-aprendizaje y métodos de evaluación).
3. Observar los materiales y libros de referencia que se utilizan en dichos cursos
4. Comparar cualitativa y cuantitativamente esta información sobre cursos en modalidad no presencial con la obtenida sobre los cursos en modalidad presencial.

La investigación se divide en tres fases:

1. Recopilación de datos;
2. Análisis de los mismos, y
3. Comparación de datos entre la formación en línea y la formación presencial.

Con el fin de dar validez a las dos primeras fases, se llevó a cabo una revisión por pares por parte de otros grupos de trabajo diferentes a los que habían recopilado la información. Por un lado, se comprobaron las fuentes de los datos. Por otro, se comprobaron los análisis de esos datos.

En la primera fase de identificación y recopilación de la oferta formativa, se identificaron los centros: universidades, facultades y otras instituciones españolas que ofertaran cursos de formación para profesorado en

² Aplicar esta referencia a partir de ahora siempre que nos referimos a los cursos presenciales analizados previamente o al estudio anterior.

LFE. La búsqueda se llevó a cabo a través del Ministerio de Universidades, que ofrece información actualizada de todos los centros de educación superior, tanto públicos como privados. También a través de la herramienta de búsqueda de Google, utilizando palabras clave como Lenguas para Fines Específicos, Formación/desarrollo profesional de profesorado en Lenguas para Fines Específicos, talleres en Lenguas para Fines Específicos, etc.

En la segunda fase de análisis de la oferta formativa, se recopilaban los programas de esos centros para extraer y poder analizar posteriormente la información relevante para el estudio; se elaboró un cuestionario con 25 preguntas sobre el programa de cada uno de los cursos de formación que cada grupo de trabajo debía cumplimentar de acuerdo con la información sobre el curso publicada en la web (Ver Anexo).

El diseño del cuestionario comenzó con un borrador preliminar que recopilaba, por un lado, la información académica y organizativa general sobre la institución y sobre la formación LFE en línea impartida: denominación del recurso, URL, institución que lo oferta, si era gratuito o no, número de participantes posibles, requisitos de acceso, número de horas, etc. Por otro lado, también se incluían preguntas más específicas sobre contenidos, resultados de aprendizaje, metodología utilizada, etc. De nuevo, el cuestionario fue remitido al resto de grupos de trabajo participantes en este eje nuclear que corrigieron, modificaron y aportaron todo lo que estimaron pertinente. Además, comprobaron la comprensibilidad de las preguntas, y corrigieron la sintaxis y la ortografía, además de incluir ejercicios y tareas. También reformularon o algunas de esas actividades con el fin de ayudar a realizar los cambios necesarios y rediseñar la versión final. En resumen, este período de prueba ayudó a mejorar la consistencia interna del cuestionario. Se diseñó e implementó en inglés, ya que es el idioma vehicular en el grupo europeo de trabajo.

La información recabada con el cuestionario se analizó desde un punto de vista tanto cuantitativo como cualitativo, una combinación de enfoques cada vez más utilizada en muchas disciplinas (Leech y Onwuegbuzie, 2009).

Finalmente, se pasó a la tercera fase, en la que se compararon los resultados entre los cursos de formación en línea identificados y analizados. En el apartado siguiente se detallan estos resultados. Podemos adelantar de que en el caso de la formación en español online se obtuvieron 11 cursos, frente a los 20 cursos presenciales analizados en TRAILS también en España

4. El estudio

En los cinco países europeos implicados en el desarrollo del Eje 1, se visitaron en total 532 sitios web de universidades, facultades y otras instituciones acreditadas. En el caso de sitios españoles, se analizaron los sitios web de 83 universidades públicas y privadas, con el resultado de los siguientes 11 programas de formación en LFE para profesorado:

1. Enseñanza del español con fines específicos, Universidad Antonio de Nebrija,
2. Diseño curricular de español con fines específicos, Universidad Francisco de Vitoria,
3. Enseñanza del español con fines específicos, Universidad Pablo Olavide,
4. Español para fines específicos, Universidad Alfonso X El Sabio,
5. Formación básica del profesorado de español con fines profesionales, Centro universitario CIESE (Fundación Comillas) e Instituto Cervantes,

6. Diseño de materiales didácticos en el aula de español con fines profesionales, Centro universitario CIESE (Fundación Comillas) e Instituto Cervantes,
7. Certificado de especialización en didáctica del español L2/LE para fines específicos, Universidad de La Rioja,
8. Español con fines profesionales en el Aula de Español, Universidad Nacional de Educación a Distancia,
9. Curso universitario de actualización del profesorado en español para fines profesionales, Universidad Miguel de Cervantes,
10. Empezar a enseñar español para los negocios: cuestiones metodológicas e interdisciplinares, Instituto Cervantes e Instituto de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada,
11. Diseño, creación y planificación de cursos de español con fines específicos, Universidad a Distancia de Madrid e Instituto Cervantes.

4.1. Análisis comparativo de datos

Los once cursos identificados en universidades españolas estaban orientados a la formación de profesorado de español para fines específicos o profesionales, excepto uno de ellos, especializado en el español de los negocios. Esta información es similar a la oferta de los cursos de formación presenciales en universidades españolas. En aquel caso, de los 20 cursos, 17 estaban enfocados en la enseñanza del español para fines específicos y 3 en inglés para fines específicos. Resulta curioso no haber identificado ningún curso en línea de lengua inglesa de especialidad.

Solo 1 de los 11 programas es gratuito (vinculado a la matriculación, como las demás materias), en 3 casos no se aporta información al respecto; el resto se trata de programas con un coste adicional para el usuario. El dato sobre la gratuidad o no de los cursos no se incluía en el proyecto TRAILS.

En cuanto al público objetivo al que se dirigen los cursos en línea, casi todos ellos (9) se ofertan para profesorado de LFE, tanto principiantes como experimentados y para docentes de lenguas extranjeras/segundas lenguas; en un caso se incluye al profesorado de lenguas extranjeras/segundas lenguas y al de LFE, pero excluyendo a los experimentados; solo 1 de los cursos no menciona entre sus posibles usuarios a los especialistas en LFE. Para los cursos de formación presencial, el resultado se da a la inversa, mostrando menos especificidad en su finalidad, ya que en 15 casos solo se menciona a los profesores de lenguas extranjeras/segundas lenguas, 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 encuentra otro tipo de colectivos, como traductores, intérpretes, mediadores, investigadores, etc.

Con respecto al tipo de curso ofertado, seis de ellos eran cursos independientes y los cinco restantes eran asignaturas pertenecientes a estudios de Máster. Este dato contrasta con los programas en formato presencial, en los que tan solo uno de los 20 se podía cursar de manera independiente, siendo lo habitual que fueran asignaturas o módulos pertenecientes a un Máster.

La mayoría de estos programas en línea no cualifican a los participantes para enseñar LFE. Las cualificaciones obtenidas al completarlos son bastante diferentes: certificado de asistencia, certificado de especialización en Didáctica del Español L2/LE para Fines Específicos, o el programa es un curso obligatorio dentro de un Máster de Español como Segunda Lengua de 60 créditos o un curso dentro del Máster en Formación del Profesorado de Español como Segunda Lengua. Diez de los programas emiten un certificado: en seis casos se trata de un certificado escrito y en cuatro se otorgan créditos ECTS. Sin embargo, en los programas presenciales la inmensa

mayoría se trataba de contenidos incluidos en programas de Másteres (19) y uno en un programa de Grado, sin obtener un certificado acreditativo individual de la formación en LFE distinto de la titulación general de los correspondientes títulos.

La información sobre el número de participantes en el curso en línea no estaba disponible en la mayor parte de los programas, tan solo dos de ellos tenían un límite máximo de 40 participantes. El formato en línea brinda, pues, más accesibilidad al usuario, al tener menos restricciones de acceso en cuanto al número de estudiantes, ya que, en el caso presencial, la mayoría de los programas establecían un número máximo, generalmente de 20 alumnos, aunque con excepciones que nos llevaban a cursos de tan solo 8 alumnos u otros de 50.

En cuanto a los requisitos de acceso al curso, en tres instituciones no hubo información alguna al respecto, una no estableció ningún requisito de ingreso y siete instituciones establecieron algunos requisitos como tener un título universitario o ser alumno de último año y acreditar un nivel alto de español (B2, C1). En la oferta presencial, tan solo tres instituciones incluían un requisito distinto al general de haber superado un Grado para acceder a un Máster.

La duración de los cursos en línea variaba mucho (desde 15 hasta 150 horas). En el estudio anterior, se detectó que en líneas generales el creditaje presencial era también bastante variable: desde 25 hasta 200 horas.

Todos los programas preparan a los participantes para enseñar español y se imparten en este mismo idioma. En el caso de los programas presenciales, 17 preparan para enseñar español y tres para enseñar inglés. La lengua de impartición es la misma. En cuanto a los resultados de aprendizaje los cursos en línea y los presenciales comparten muchos puntos en común, como se observa en la siguiente tabla:

Curso en línea	Cursos presenciales
Conocer las características de las lenguas para fines específicos y sus diferencias con la lengua general.	Conocer e identificar las características propias de las LFE
Evaluar materiales ya existentes y crear y desarrollar nuevos materiales.	Analizar de material existente y crear nuevo material, usando recursos en línea.
Distinguir las diferentes ramas dentro de las lenguas de especialidad y los contextos en los que se usan.	Adquirir una terminología especializada en cada ámbito de estudio.
Conocer los distintos enfoques y metodologías en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas para fines específicos.	Conocer los distintos enfoques y metodologías en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas para fines específicos.
Diseñar cursos de Lenguas para Fines Específicos, sus componentes y, posteriormente, su evaluación.	Diseñar y planificar programas y tareas específicas.
Conocer y ser capaz de implementar correctamente el análisis de necesidades.	Conocer y ser capaz de implementar correctamente el análisis de necesidades.
Usar correctamente las TICs.	Aplicar las nuevas tecnologías al campo de las LFE.
Adaptarse a diferentes contextos multiculturales y facilitar la comunicación intercultural.	Reflexionar sobre el papel de la interculturalidad en las LFE.
Fomentar la auto-evaluación del alumno.	Producir textos académicos en el campo en cuestión.

Tabla 1. Resultados de aprendizaje en docencia en línea y presencial.

La mayoría de los programas están relacionados con diversas disciplinas al mismo tiempo, excepto uno de ellos, que enfoca el ámbito académico únicamente. El enfoque común es el económico, ya que diez de los once están vinculados al español de los negocios, las finanzas y la administración pública; siete de los once programas incluyen, además, aspectos relacionados con derecho, criminología y relaciones laborales; cinco abordan asimismo temas del sector turístico, y, finalmente cuatro suman a lo anterior temas de ciencias de la salud.

Disciplina	Nº de programas que incluyen esas disciplinas
Negocios, finanzas y administración pública	10 de 11
Derecho, criminología y relaciones laborales	7 de 11
Sector turístico	5 de 11
Ciencias de la salud	4 de 11

Tabla 2. Disciplinas incluidas en los programas.

En cuanto a los contenidos de los programas de formación y desarrollo de docentes en LFE en línea, estos engloban de manera recurrente los siguientes temas (entre paréntesis se delimita el número de programas en los que aparecen):

- Análisis de las necesidades de los alumnos y de la situación (9)
- Diseño y desarrollo de materiales (8)
- Principios generales de LFE, desafíos, oportunidades y limitaciones (7)
- Diseño y desarrollo de planes de estudio (6)
- Planificación de las clases; diseño y desarrollo de cursos (5)
- Evaluación de materiales (4)
- Enseñanza de adultos; estrategias de aprendizaje (3)
- Tecnologías de la información y la comunicación (3)
- Enseñanza basada en contenidos; enseñanza basada en tareas (3)
- Géneros disciplinares; pedagogía general (3)
- Metodologías de enseñanza y pedagogías disciplinares (3)
- Discurso académico (2)
- Enseñanza de destrezas (2)
- Aprendizaje autónomo, pensamiento crítico y autonomía del estudiante (1)
- Enseñanza basada en corpus (1)
- Enseñanza de vocabulario específico (1)
- Motivación del profesorado y los estudiantes (1)
- Interculturalidad (1)

Además de los contenidos, también se indagó sobre otros aspectos que se enseñaban en los programas, concretamente sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje y sobre los métodos de evaluación que el futuro profesorado podía aplicar en sus clases.

Tan solo se especificó la metodología de enseñanza-aprendizaje enseñada en los programas en línea en cuatro de los 11 cursos. Se mencionan el aprendizaje basado en tareas y en proyectos y problemas (2), los estudios de caso (2), la simulación global y el *e-learning* (1). Estos mismos contenidos se incluyen también en los cursos de formación presencial, a los que hay que añadir el modelo integrado, el análisis de contenido y registro y el enfoque comunicativo. Además, se incluye la metodología que se enseña a los docentes dentro de los contenidos del curso, tanto en los programas de formación como en línea.

Los métodos de evaluación enseñados en el curso no estaban especificados como tales en ninguno de los programas analizados. Es más, ni siquiera se encuentran reflejados ni en los contenidos ni en los resultados de aprendizaje, por lo que se deduce que no forman parte de los cursos. La enseñanza de la evaluación, pues, solo se contempla cuando se dirige a la evaluación de materiales. En los cursos de formación presencial, sí se incluía expresamente la enseñanza de diferentes métodos de evaluación, destacando, entre otros, las rúbricas, la evaluación de competencias y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Obviamente, al tratarse de programas en línea, la mayoría de los cursos (9) utilizaban Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs): plataformas de aprendizaje en línea como Moodle, Blackboard, ILIAS, Sakai, Microsoft Teams, etc (tan solo no se mencionan en dos cursos). Tres de estos cursos también incluyen otros sistemas de comunicación en línea como Skype, FaceTime, Google Meet, Zoom etc. Otro de los cursos, además, incluye el correo electrónico y software de Office como Microsoft Office, OpenOffice, LibreOffice etc. Sin embargo, en los cursos presenciales, si bien todas las respuestas eran afirmativas en cuanto al uso de TIC, solo en cinco ocasiones se comentaba afirmativamente su enseñanza y aplicabilidad en las aulas: a través del uso de páginas audiovisuales 3); del software de Office (1); e incluso a través de un módulo completo sobre el uso de TICs (1).

El estudio también incluía un apartado sobre el material de referencia utilizado en el curso, pero, a diferencia de la información aportada en los cursos presenciales, donde aparecía prácticamente en todos, solo 4 de los programas en línea ofrecían esta información, incluyendo libros electrónicos y paquetes de materiales para los usuarios. Algo similar ocurre en cuanto al material recomendado a los alumnos, ya que tan solo tres programas incluían material complementario de referencia.

5. Conclusiones

Las asignaturas de lenguas para fines específicos son una realidad en las universidades españolas y existe una gran oferta de asignaturas de lenguas aplicadas a distintas disciplinas y especialidades (Vázquez-Amador y López-Zurita, 2021). A pesar de esta gran demanda, las investigaciones llevadas a cabo tanto en el proyecto TRAILS como en LSP-TEOC.pro evidencian la escasez de cursos especializados en la formación del profesorado para enseñanza de las lenguas para fines específicos tanto en modo presencial como no presencial. Los escasos programas encontrados en España son mayoritariamente asignaturas optativas que forman parte de estudios de Másteres de Enseñanza de Español como segunda lengua o lengua extranjera. Este dato es cuanto menos llamativo, si tenemos en cuenta que las asignaturas de lenguas aplicadas que se ofrecen en las universidades españolas son generalmente de inglés. A pesar de ello, no se localizó ningún programa de formación de profesorado online de inglés para fines específicos y tan solo 3 programas presenciales.

Pese a encontrarnos en la era de la comunicación digital y la formación en línea, aún más agravada por la crisis sanitaria mundial provocada por la COVID19, no parece que esta tendencia haya encontrado mucha respuesta en el ámbito de la propia formación para el profesorado en lenguas para fines específicos.

En cuanto a la información académica y administrativa de los programas de formación online y presenciales, algunos de los datos coinciden mientras que otros no. Ambas tipologías de programas se centran mayoritariamente en el español para fines específicos, no cualifican al usuario para convertirse en profesor y tienen una duración variable. Por otra parte, los programas online están más enfocados en el profesor de lenguas para fines específicos, mientras que los presenciales están abiertos a cualquier profesor, tienen un número de

participantes más amplio que en los presenciales y suelen ofertarse de manera independiente, mientras que los de formato presencial suelen ser asignaturas insertas en un programa de master.

En lo que sí coinciden ambos es en los contenidos y resultados de aprendizaje imprescindibles para la formación de un profesor de Lenguas para Fines Específicos:

1. Conocer los principios generales de las Lenguas para Fines Específicos, sus distintas ramas y contextos de uso.
2. Conocer y ser capaz de aplicar los enfoques y metodologías existentes en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas para fines específicos.
3. Conocer los distintos tipos de análisis de necesidades existentes y ser capaz de implementarlos de cara a la creación de un curso o programa.
4. Ser capaz de diseñar y desarrollar tanto materiales como cursos específicos.
5. Ser capaz de evaluar tanto materiales como cursos específicos.
6. Conocer y utilizar las tecnologías de la información y la comunicación.
7. Ser consciente de la importancia de la comunicación intercultural en el contexto del aula.

Estos resultados coinciden plenamente con las principales características de las Lenguas para Fines Específicos, tanto con las “absolutas” (satisfacer las necesidades específicas de los alumnos; utilizar la metodología y actividades de la disciplina a la que sirve; y centrarse en el lenguaje (gramática, vocabulario y registro), habilidades, discurso, etc., apropiado para estas actividades) como las “variables”: puede estar diseñado para disciplinas específicas; puede utilizar una metodología diferente a la del inglés general; y normalmente está diseñado para estudiantes adultos con un nivel intermedio o avanzado que son universitarios o están ya trabajado, por lo que se presupone un cierto conocimiento previo del sistema lingüístico (Dudley-Evans & St John, 1998). Esta información es sumamente útil para el desarrollo posterior de un curso en línea como objetivo principal del proyecto. Con este fin, se intentará desarrollar los contenidos que hemos identificado como relevantes en este estudio. Además, nos proponemos corroborar la idoneidad del proyecto, a través de la creación de un curso piloto gratuito para que todos los docentes que impartan o vayan a impartir asignaturas de Lenguas para Fines Específicos puedan formarse en estos contenidos.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Funding

Proyecto Europeo Erasmus+ LSP Teacher Education Online Course for Professional Development (LSP-TEOC.pro) (Ref. 2020-1-DE01-KA203-005687).

Sobre las autoras

María Vázquez-Amador es doctora en Filología Inglesa y profesora contratada doctora en la Facultad de Ciencias

Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz, donde imparte clases de Inglés para Fines Específicos. Sus principales líneas de investigación son el estudio de anglicismos en prensa general y especializada y la didáctica del Inglés para Fines Específicos.

Paloma López-Zurita es Doctora en Filología Inglesa y Profesora Titular en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Cádiz, España. Sus principales áreas de investigación son terminología, lexicología e interferencias interculturales, particularmente en su aplicación a discursos específicos. Tiene una amplia experiencia en la enseñanza de Inglés para Fines Específicos tanto a estudiantes de Grado como de Máster. Actualmente es directora del Panel de Lenguas con Fines Específicos de la Sociedad Española de Lingüística Aplicada (AESLA).

Agradecimientos

Gracias a los miembros del Proyecto Europeo Erasmus+ LSP-TEOC.pro, del que las autoras forman el grupo de trabajo de la Universidad de Cádiz, junto a sus compañeras Ana Bocanegra-Valle y M^a Dolores Perea-Barberá, y a las demás universidades participantes: Universidad de Bérgamo (Italia), Universidad de Ljubljana (Eslovenia), Universidad de Zagreb (Croacia), Universidad de Kükurova (Turquía), Universidad Adam Mickiewicz (Polonia), Universidad de Burdeos (Francia) y Universidad de Pforzheim (Alemania), así como a Arcola Research (Reino Unido).

Referencias

- AA. VV. (2008). Enseñanza de la lengua para fines específicos. *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzafinesespec.htm [20/02/2022]
- Agarwal, M. K. (2010). Internet-based language learning y teaching. *Innovative infotechnologies for science, business y education*, 18, 3-7.
- Alhumaid, K., Ali, S., Waheed, A., Zahid, E., & Habes, M. (2020). COVID-19 & Elearning: Perceptions & Attitudes of Teachers Towards E-Learning Acceptance in the Developing Countries. *Multicultural Education*, 6(2), 100-116. doi: 10.5281/zenodo.4060121
- 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. (2012). El profesor de inglés para fines específicos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula*, 18, 29–41.
- Bocanegra-Valle, A. & Basturkmen, H. (2019). Investigating the teacher education needs of experienced ESP teachers in Spanish universities. *Ibérica*, 38, 127-150.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Oxford: Routledge
- Cárdenas, M. L., Nieto-Cruz, M. C., & Martínez, E. (2021). Editorial: Possible research paths for English language teacher-researchers in the wake of the covid-19 pandemic. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 7-10.
- Chen, J. (Ed.) (2021). *Emergency Remote Teaching and Beyond*. Springer.
- Contreras, M., Pastor, F. J., Ruiz-Martínez, D., Monllor-Satoca, D., Guijarro, N., Bonete, P., Orts, J., Gómez, R., y Lana-Villarreal, T. (2021). Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona: caso de la asignatura de Química Física Aplicada. En R. Satorre Cuerda (Ed.). *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. Barcelona: Octaedro (pp. 47-55).
- Drumm, S., Müller, M. & Stenzel, N. (2021). Digitale Räume geben und nehmen - Unterrichtsinteraktion in DSH-Kursen während der COVID-19-Pandemie. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(5), 496-515. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0069>

- Fernández, P. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. *Thélème. La revista complutense de estudios franceses*, 33(2), 139-158.
- Fischer, H., & Rodríguez, M. C. (2020). La docencia a distancia del inglés: una experiencia didáctica en la universidad. *Magister*, 32(1), 87-92. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.87-92>
- Freddi, M. (2021). Reflection on digital language teaching, learning, and assessment in times of crisis: a view from Italy. En Radić, N., Atabekova, A., Freddi, M., & Schmied, J. (Eds.) (2021). *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching. Research-publishing. Net* (pp. 279-293).
- Fusari, S. (2022). "Yeah, you know, these are the miracles of technology." Interactivity in the covid-19 ERT university classroom. *Contemporary Challenges. ESP Teaching. Conference Proceedings of the Association of LSP Teachers at Higher Education Institutions*, (pp. 106-120). <http://hdl.handle.net/11585/887104>
- Gómez de Enterría, J. (2010). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad para la enseñanza del español lengua extranjera. En A. Vera, & I. Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación* (pp. 41-64). Comillas: Fundación Comillas. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf
- Hammerich, H., & Krämer, O. (2021). Online ist besser als Ausfall, Präsenz ist das Beste: Einstellungen von Lehrenden und Studierenden an Musikhochschulen zur Online-Lehre in der Corona-Krise. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 305-325.
- Hasbi, M. (2020) (Ed.) *English Teaching Practices in Indonesia During Covid-19 Crisis*. Temanggung: Muhamad Hasbi.
- Huang, M., Shi, Y., & Yang, X. (2020). Emergency remote teaching of English as a foreign language during COVID-19: Perspectives from a university in China. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 400-418. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5351>
- Iswati, L. (2021). When teaching must go on: ESP teachers' strategies y challenges during COVID-19 Pandemic. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 5(1), 36-52. <http://doi.org/10.26858/eralingua.v5i1.16196>
- John, P., Greenwood, R., Jurković, V., Kereković, S., & Kic-Drgas, J. (2019). Identification and analysis of LSP teacher training programmes in Europe. *Proceedings of the 3rd ESP conference*. Liverpool: Liverpool Hope University.
- Krugielka, A., Bartkowiak, G., & Dama, S. (2021). Functioning of Academic Teachers in the Conditions of the COVID-19 Epidemy in Poland in 2020 (Qualitative Test on the Basis of Self-Assessment). *European Research Studies*, 24, 269-287.
- LeCor, G. & Couterut, M. (2020). Online courses in times of pandemic: ESP y applied English classes at Université Paris 8. *ASp*, 78. <https://doi.org/10.4000/asp.6481>
- Leech, N. & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs, Quality y Quantity. *International Journal of Methodology*, 43, 265-275.
- Lytovchenko, I., & Voronina, H. (2020). MOOC as Remote ESP Learning Tool at University in Quarantine: Focus on Students' Attitudes. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2Sup1), 70-76. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/291>
- Maruenda-Bataller S. & Clavel-Arroitia, B. (2011). *Multiple voices in academic y professional discourse: Current issues in specialised language research, teaching y new technologies*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Moore, J.L., Dickson-Deane, C., & Galyen, C. (2011). e-Learning, online learning, y distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*. 14(2), 129-135. doi:10.1016/j.iheduc.2010.10.001
- Niño, S., Castellanos-Ramírez, J. C., & Patrón, F. (2021). Contrasting the experiences of university students in two educational scenarios: online teaching vs. emergency remote teaching. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 65, 21(7).
- Orehovački, T., Babić, S., & Etinger, D. (2021). Perceived Quality of Software Used for Distance Learning During COVID-19 Pandemic. *2021 44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)* (pp. 798-803). IEEE.
- QAA (2020). *Guidance: Building a Taxonomy for Digital Learning*. The Quality Assurance Agency for Higher education. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/building-a-taxonomy-for-digital-learning.pdf> [20/01/2022]
- Rabea, A., & Abdalgane, M. (2020). Teaching English Literacy in the Time of COVID-19 Pandemic in Higher Education: A Case Study in Saudi Qassim University. *Multicultural Education*, 6(5), 204-215. doi: 10.5281/zenodo.4374526
- Radić, N., Atabekova, A., Freddi, M., & Schmied, J. (Eds.) (2021). *The world universities' response to COVID-19: remote online language teaching*. Research-publishing.net.

- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. I. y García Antuña, M. (2010). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones conceptuales y terminológicas e implicaciones didácticas. En A. Vera e I. Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Volumen II, (pp. 907-932). Comillas: Fundación Comillas y ASELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf [11/01/2022]
- Rodríguez-Piñero Alcalá, A. (2013). La enseñanza de las lenguas profesionales y académicas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 53, 54-94.
- Saidi, M., & Afshari, M. (2021). Computer-Assisted Language Learning in English for Academic Purposes Courses: Eliciting the Instructors' Perspectives within the COVID-19 Pandemic Period. *Future of Medical Education Journal*, 11(1), 13-17. doi: 10.22038/FMEJ.2021.53412.1367
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 145-159.
- Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges y opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. doi: 10.1080/02619768.2020.1820981
- Shokirovich, T. O. & Abdijalilovna, Z. D. (2020). Teaching EFL y ESP for Law. Activities y challenges during the covid-19 pandemic in Uzbekistan. *Solid State Technology*, 63(6), 8318-8325. <http://solidstatetechnology.us/index.php/JSST/article/view/4730> [12/02/2022]
- Soto Aranda, B. (2017). Didáctica de las lenguas para fines específicos. *Revista Cálamo FASPE*, 65, 1-15.
- Stankova, E. (2019). Blended solutions for teaching English for specific purposes. En L. Gómez, A. López y I. Candel (Eds.), *EDULEARN19 Proceedings 11th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 941-947). Palma: IATED Academy.
- Suárez, M. (Ed.) (2022). *Las didácticas específicas en tiempos de COVID-19*. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 11.
- Tolnauer-Ackermann, T., Jemrić Ostojić, I., & Jurina Babović, N. (2020). Attitudes of LSP teachers at HEI towards online assessment and grading. *Polytechnic and Design*, 8(4), 278-288.
- Tsai, S. & Machado, P. (2002). E-learning, online learning, web-based learning, or distance learning: Unveiling the ambiguity in current terminology. *Association for Computer Machinery eLearn Magazine*, 2002(7), 3-5. doi: 10.1145/566778.568597
- Trzaskawka, P., & Kic-Drgas, J. (2022). Penetration of COVID-19 Related Terminology into Legal, Medical, and Journalistic Discourses. *International Journal for the Semiotics of Law-Revue internationale de Sémiotique juridique*, 1-24.
- Vázquez Amador, M. y López Zurita, P. (2021). Análisis de los programas de formación para profesorado de lenguas para fines específicos en España. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 41, 1-24-
- Waicekawsky, L., Laurenti, L., & Yuvero, F. (2020). *Teaching ESP online during the COVID-19 pandemic: An account of Argentinian students on this teaching modality*. Les Ulis: EDP Sciences. <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20208802002>
- Wang, Y. (2004). Distance language learning: Interactivity y fourth-generation Internet-based videoconferencing. *CALICO Journal*, 21(2), 373-395.
- Woodrow, L. (2018). *Introducing course design in English for specific purposes*. Oxford: Routledge.

Anexo: cuestionario LSP_TEOC.pro

Análisis y síntesis de los programas de formación y desarrollo en LFE para docentes

1. Nombre del programa/curso/módulo/seminario web/taller en línea encuestado (en lo sucesivo, recurso en línea)
2. Proporcione la URL del recurso en línea.
3. País del Espacio Europeo de Educación Superior que proporciona el recurso en línea.
4. Nombre de la universidad/facultad/institución acreditada que proporciona el recurso en línea.
5. ¿Qué tipo de recurso en línea es?
 - a) Con fines de lucro
 - b) Sin fines de lucro
 - c) Desconocido/No especificado
6. ¿Para quién sería adecuado este recurso en línea?
 - a) Profesorado de idiomas
 - b) Estudiantes de idiomas
 - c) Profesorado LFE experimentados (más de 5 años de experiencia)
 - d) Profesorado principiantes de LFE
 - e) Desconocido/No especificado
 - f) Otro
7. ¿Cuántos participantes pueden solicitar el recurso en línea?
8. ¿Hay algún requisito de entrada para el recurso en línea?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) Desconocido/No especificado
9. En caso afirmativo, indique los requisitos de ingreso para el recurso en línea (calificaciones/requisitos previos/experiencia).
10. ¿Cuántas horas de trabajo/clases ofrece el recurso en línea?
11. ¿Este recurso en línea califica a los participantes para enseñar LFE?
 - a) Sí
 - b) No
 - c) Parcialmente
 - d) Desconocido/No especificado
12. Proporcione detalles sobre el tipo de calificación.
13. Especifique el idioma que el recurso en línea prepara a los participantes para enseñar.
14. Especifique el idioma en el que se entrega el recurso en línea.

15. ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje del recurso en línea, por ejemplo: cómo se indican en la descripción del programa o plan de estudios?
16. ¿Con qué temas de enseñanza está relacionado el recurso en línea del LSP?

Por favor, marque todos los temas que correspondan:

- a) Discurso académico
- b) Enseñanza de adultos
- c) Análisis de necesidades (situación y alumnado)
- d) Métodos de evaluación
- e) Aprendizaje autónomo y autodirigido
- f) Gestión del aula y prácticas.
- g) Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE)
- h) Inglés como Medio de Instrucción (EMI)
- i) Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)
- j) Enseñanza basada en contenidos (CBI)
- k) Enseñanza basada en corpus
- l) Diseño y desarrollo de cursos
- m) Concienciación sobre diferentes disciplinas
- n) Géneros discursivos
- o) Conocimiento y formación en diferentes disciplinas.
- p) EEES y políticas educativas de la UE
- q) Enseñanza basada en formularios
- r) Pedagogía general
- s) Principios generales sobre LFE
- t) Trabajo en grupo y gestión de grupos.
- u) Estrategias de aprendizaje
- v) Diseño y Planificación de lecciones
- w) Desafíos, oportunidades y limitaciones de LFE
- x) Comunidades de práctica de LFE
- y) Oportunidades de investigación de LFE
- z) Enseñanza de vocabulario específico
- aa) Diseño y desarrollo de materiales
- bb) Evaluación de materiales
- cc) Habilidades de negociación y gestión del tiempo
- dd) Enseñanza de la pronunciación

- ee) Gestión de la calidad
- ff) Metodología de investigación
- gg) Autoaprendizaje, pensamiento crítico y autonomía del alumno
- hh) Enseñanza de destrezas lingüísticas
- ii) Diseño y desarrollo de planes de estudios.
- jj) Enseñanza basada en tareas
- kk) Motivación de profesorado y alumnos.
- ll) El discurso del profesorado de profesorado de LFE
- mm) Metodologías de enseñanza y pedagogías disciplinares
- nn) Evaluación
- oo) Otros (especificar):

17. ¿Con qué dominio/disciplina específico está relacionado este recurso en línea de LFE?

Por favor, marque tantos dominios/disciplinas como corresponda.

- a) Contexto académico
- b) Empresa, Economía, Finanzas, Administración Pública
- c) Ingeniería (Mecánica, Civil, Electrónica, Informática, etc.)
- d) Ciencias (Física, Matemáticas, Química, etc.)
- e) Humanidades (Artes, Antropología, Historia, Arqueología, Geografía, etc.)
- f) Formación de profesorado de idiomas
- g) Derecho, Criminología y Relaciones Laborales
- h) Marketing, Publicidad y Medios
- i) Medicina y Salud
- j) Ciencias Naturales (Biología, Geología, Ambiental, etc.)
- k) Transporte marítimo y construcción naval
- l) Turismo y Ocio
- m) Sin dominio/disciplina específica
- n) Otros (especificar)

18. ¿Qué métodos de enseñanza y aprendizaje, si se especifican, se enseñan en este recurso en línea?

19. ¿Qué métodos de evaluación, si se especifican, se enseñan en este recurso en línea?

- a) Cuestionarios en línea
- b) Encuestas en línea
- c) Preguntas de ensayo
- d) Evaluación por pares
- e) Autoevaluación

- f) Portafolio electrónico
 - g) Discusión en línea
 - h) Podcast de vídeo
 - i) Otros (especificar):
20. ¿Qué Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se utilizan para enseñar este recurso en línea? Por favor, marque todo lo que corresponda.
- a) Sitios audiovisuales como YouTube, Vimeo, Dailymotion, etc.
 - b) Plataformas de aprendizaje en línea como Moodle, Blackboard, ILIAS, Sakai, Microsoft Teams, etc.
 - c) Software de comunicación en línea como Skype, FaceTime, Google Meet, Zoom, etc.
 - d) Redes sociales como Facebook, Google Places, LinkedIn, Twitter, Snapchat
 - e) Correo electrónico
 - f) Software de oficina como Microsoft Office, OpenOffice, LibreOffice, etc.
 - g) Proyectoras digitales
 - h) Smartboards / pizarras interactivas
 - i) Aplicaciones para teléfonos inteligentes
 - j) Otros (especificar):
21. ¿Qué recursos (materiales de referencia y libros) se utilizan en este recurso en línea?
22. ¿Qué recursos (materiales de referencia y libros), si los hay, recomienda este recurso en línea a los participantes para enseñar LFE?
23. ¿Este recurso en línea emite algún certificado?
- a) sí
 - b) No
 - c) NS/NC
24. En caso afirmativo, marque los que correspondan.
- a) Certificado escrito
 - b) Créditos ECTS
 - c) Insignia
 - d) Otro (por favor, especifique):
25. ¿Hay alguna otra información pertinente sobre este recurso en línea?