UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

Certificación Europea en Inglés Profesional a través de Cursos Online/Multimedia

Paula Cristina Bravo Ferreira da Silva
Departamento de Filología Inglesa
2016

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

TESIS DOCTORAL

Certificación Europea en Inglés Profesional a través de Cursos Online/Multimedia

Paula Cristina Bravo Ferreira da Silva
Departamento de Filología Inglesa
2016

Conformidad de la Directora de la Tesis

Fdo.: Dra. Mercedes Rico García

A Patricia Edwards Rokowsky

AGRADECIMIENTOS

Al terminar esta tesis doctoral, es necesario agradecer a todas las personas que, de una forma u de otra, contribuyeron para que viera la luz.

Quiero agradecer:

A Mercedes Rico por su disponibilidad, dedicación, apoyo y amistad. Gracias por tener siempre una palabra de tranquilidad cuando todo parecía perdido.

A Patricia Edwards por introducirme en la pedagogía del inglés para fines específicos y por contagiarme su pasión por este campo del aprendizaje de idiomas.

A Emilio Hernández por su ayuda indispensable con los gráficos y análisis matemáticos.

A Juan Enrique Agudo por su orientación y disponibilidad.

A Carmen Sanz por el maravilloso diseño de los cursos.

A Juan Manuel Vaca por su ayuda y apoyo con la plataforma *Moodle*.

A María José Naranjo por estar siempre a mi lado durante el proceso y por ayudarme en los complicados momentos finales. Si no fuera ella esta tesis no se habría terminado a tiempo.

A Lara Gómez Rey por su interés en *Moodle* y por ayudarme a ver su potencialidad.

A los restantes miembros del grupo GExCALL por todo su apoyo y ayuda. Me encanta formar parte de esta "familia".

A mi familia, por estar siempre ahí cuando es necesario y por entender las ausencias.

A Rui Espinho, Luísa Diogo y Dinis Cabral, con quien empecé mi vida académica.

A Jacques Songy por su apoyo y por saber entenderme cuando más lo necesitaba.

A Marisol Barrero por su amistad incondicional.

Finalmente, quiero agradecer también a Victoria Durán (FMI) por la dedicación y ayuda con la parte Multimedia y con la transferencia y evaluación de los cursos.

A la Junta de Extremadura por la financiación del proyecto de transferencia tecnológica.

A todas las personas que han dedicado su tiempo a contestar a encuestas y a participar en los cursos.

RESUMEN

Vivimos en una sociedad caracterizada por la competitividad y la consecuente búsqueda de actualización profesional, lo que hace que el aprendizaje y la formación académico/profesional se afronte como una forma de desarrollar conocimientos y competencias a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning).

Con el desarrollo y difusión en los últimos años de las tecnologías de la información y el aprendizaje a distancia (UNESCO, 2002, 2009; Commission of the European Communities, 2002, 2006, 2007, 2008), la formación no se encuentra limitada a algunas de las restricciones espacio-temporales de la formación presencial, sino que se posibilita que los usuarios puedan adquirir las competencias necesarias a su propio ritmo y con una mayor flexibilidad en cuanto a la localización y el tiempo. Además, las políticas de movilidad y homologación defendidas por Unión Europea resaltan la necesidad de promover una formación que pueda certificar la adquisición y el desempeño de competencias en cualquiera de los países que la componen.

En este contexto, y partiendo de directrices nacionales y europeas, la tesis que presentamos, auspiciada por un Proyecto de Desarrollo Tecnológico, Innovación y Transferencia de Tecnología financiado por la Junta de Extremadura, tiene como objetivo general el diseño y desarrollo de cursos de inglés para fines ocupacionales en los sectores de Comercio y Turístico /Hotelero, en soporte web (*Moodle*) y multimedia para la acreditación de la competencia lingüística siguiendo el marco europeo de referencia.

Para alcanzar este propósito, canalizamos nuestra investigación a través de los objetivos siguientes: (1) analizar el contexto y necesidades de formación lingüística en inglés para fines ocupacionales en la Comunidad Extremeña; (2) verificar y validar el componente léxico y las estructuras incluidas en la elaboración de los cursos mediante el uso de *corpora* de referencia; (3) diseñar cursos en lengua inglesa para fines ocupacionales en entorno Web/Multimedia para la certificación del nivel de la competencia lingüística en los sectores señalados (niveles A1 y A2) y (4) analizar la diseminación y valoración de los cursos por parte de las instituciones encargadas de su explotación. El soporte tecnológico de la propuesta, además de acercar el aprendizaje de idiomas a futuros usuarios (independientemente de restricciones espacio-temporales), potenciará, de forma transversal, la formación en tecnologías de la información, otro de los grandes pilares en los que se basa la política de formación profesional de Unión Europea.

Tomando el año 2013 como marco referencia temporal, señalamos que la falta de consenso en el establecimiento de niveles homologados en competencia lingüística se presenta como uno de los problemas principales a los que se enfrenta la División de Política Lingüística del Consejo de Europa para certificar el nivel de conocimiento lingüístico de los miembros de Unión Europea para el desempeño de ocupaciones específicas. El interés de esta tesis, además de su marcado carácter de transferencia a sectores educativos y empresariales dedicados a la enseñanza de lenguas, abre un claro marco de referencia y análisis sobre la situación actual del aprendizaje y certificación de lenguas en ámbitos ocupacionales.

ABSTRACT

We live in a society constantly changing characterised by a competitive edge and the search for technical and professional expertise, thus converting learning, as well as academic and professional competence, into a way to develop knowledge all throughout one's lifetime (Lifelong Learning). With the advent and expansion in recent years of information and communication technologies and distance learning (UNESCO, 2002, 2009; Commission of the European Communities, 2002, 2006, 2007, 2008), methods are no longer restricted to a formal perspective, limited in time or space, but rather learners are able to acquire new knowledge and competencies at their own pace, with greater flexibility, and by assuming more responsibility for the actual acquisition process. Furthermore, the mobility and equivalency policies upheld by the European Union make the need for promoting education with the express purpose of reaching optimum performance and obtaining competency certification even more relevant, so that full recognition throughout any of the countries composing the EU can become a reality.

Bearing this in mind, and based on national and European policy guidelines, this thesis, supported by a project of Technological Development, Transfer and Innovation financed by Junta de Extremadura, has the general objective of designing and implementing English for occupational purposes courses in the Commerce and Tourism sectors, in both web and multimedia formats to recognize linguistic competence according to the Common European Framework of Reference for Languages.

To achieve this goal, we've directed our research through the following objectives: (1) analyzing the context and linguistic needs in English for occupational purposes in the Extremaduran province; (2) verifying and validating the lexis included in the courses by using reference corpora; (3) designing English for occupational purposes courses in two formats (web/multimedia) to achieve linguistic competence recognition and certification in the before mentioned sectors (levels A1 and A2), and; (4) analyzing course dissemination and assessment by institutions in charge of their use and exploitation. The technological format of this proposal, besides bringing language learning closer to future learners, regardless of time and space restrictions, will promote the cross curricular inclusion of learning information technologies, other of the great pillars in which European Union professional learning is based on.

Taking 2013 as a temporal reference, we point out the lack of consensus in establishing equivalencies regarding the command of foreign languages as one of the main problems faced by the Division of Linguistic Policies of the European Council in order to certify the level of linguistic knowledge of the members of the European Union with respect to the performance required in the very occupations claiming it as necessary. The interest of this dissertation, besides transference to educational and corporate sectors dedicated to language teaching, is based on analyzing the current status of languages for occupational purposes learning and certification.

ÍNDICE

Dedicatoria 3
Agradecimientos 4
Resumen 5
Abstract 7
Introducción - El inglés en el mundo 19
Justificación geográfico-histórica 21
Razones socio-culturales y económicas 23

BLOQUE 1 – FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 28
CAPITULO 1 - Hacia una definición de IFE 29
1.1.Inglés para Fines Específicos (IFE) - Perspectiva histórica 29
1.2.Definición 30
1.3.Ramas del IFE: Inglés para Fines Académicos e Inglés para Fines Ocupacionales 40
1.4. Fases de evolución de IFE y teorías del lenguaje y del aprendizaje lingüístico 43
1.4.1. Destrezas 52
1.4.1.1. Comprensión escrita 52
1.4.1.2. Comprensión oral 53
1.4.1.3. Expresión oral 53
1.4.1.4. Expresión escrita 54
1.4.1.5. Sub-destrezas: estudio del léxico 54
1.4.1.5.1. Estudio del vocabulario – perspectiva histórica 55
1.4.1.5.2. Teorías de aprendizaje de vocabulario 57
1.4.1.6. Sub-destrezas: gramática 60
1.4.1.7. Sub-destrezas: estudio de fonética 61
1.4.1.8. Uso final de la lengua: aspectos pragmáticos de la competencia comunicativa 61
1.4.2.The ecological perspective of language learning or Ecological linguistics 64
1.4.3.CLIL (Content and Language Integrated Learning) 71
1.5.Assessment in ESP 86

CHAPTER 2 - The European Union: History and main Language-related Education Policies 93
2.1.Introduction: a short history of the European Union 93
2.2.Main European language-related education policies 95

2.3.Recognition of certifications 106
CHAPTER 3 - The Digital Divide: Multimedia, the Web and distance learning 110
3.1.CALL: introduction. First stages 111
3.2.The move towards Integrative CALL 114
3.2.1. Multimedia 115
3.2.2. The Internet 117
3.3.CALL in the 21st. Century: Web 2.0 and the cloud 120
3.4.Web 2.0 tools 126
3.4.1.Virtual Learning Environments (VLEs) 130
3.4.2.Moodle 131
3.4.3.Discussion lists (Forums) 133
3.4.4.Wikis 134
3.4.5.Instant Messaging (IM) and Chat 135
3.4.6.Mash-ups 137
3.4.7.Cloud Computing 137
3.4.8.MUDs, MOOs and MUVEs 139
3.4.9.Authoring Tools 143
3.5.Future trends: an intelligent computer? 145

BLOQUE 2: OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y ESTUDIO DEL CONTEXTO 147
2.1.OBJETIVO 1 – Análisis del contexto y estudio de necesidades lingüísticas 149
2.1.1.Estudio descriptivo: análisis del contexto 149
2.1.2. Estudio de necesidades lingüísticas en IFE 155
2.1.2.1. Objetivos y método del estudio de necesidades 155
2.1.2.2. Análisis de los cuestionarios 155
2.1.2.3. Identificación de los participantes 157
2.1.2.4. Selección de material: concreción de contenidos 158

2.2.OBJETIVO 2 – Corpora y análisis del componente léxico 163
2.2.1. Aplicación de corpora: selección del componente léxico 163
2.2.1.1. Identificación y análisis léxico 165

2.3.OBJETIVO 3 – Presentación de los cursos 166
2.3.1.Diseño y formato de los cursos 166
2.3.2. Formatos Multimedia / Online: Planificación y Herramientas utilizadas 167

2.4.OBJETIVO 4 – Transferencia y valoración de los cursos 171
2.4.1. Diseminación y valoración de los cursos 171

BLOQUE 3: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS 172
3.1.Objetivo 1 – Análisis del contexto y estudio de necesidades lingüísticas 174
3.1.1. Cursos de IFE en Extremadura: análisis de necesidades 174
3.2.Objetivo 2 – *Corpora* y análisis del componente léxico 184
3.2.1. Utilización de corpora para la identificación y análisis del componente Léxico 184
3.2.2. Curso de Restauración y Servicio de Bar (*Waiters Course*), nivel A1 - Análisis por unidad 186
3.2.3.Curso de Restauración y Servicio de Bar (*Waiters Course*), nivel A2 – Análisis por unidad 197
3.2.4.Curso de Dependientes de Comercio (Shop Assistants Course), nivel A1 – Análisis por unidad 205
3.2.5.Curso de Dependientes de Comercio (Shop Assistants Course), nivel A2 – Análisis por unidad 211
3.3.Objective 3 – Course presentation 219
3.3.1.Course presentation 219
3.3.1.1. English course for Waiter and Bartender, level A1 221
3.3.1.2. English course for Waiter and Bartender, level A2 223
3.3.1.3. English course for Shop Assistants, level A1 224
3.3.1.4. English course for Shop Assistants, level A2 226
3.3.2. Waiter and Bartender course, level A1 228
3.3.2.1. Unit 2 – Everyday activities (multimedia version) 228
3.3.2.2. Unit 4 – Food and drinks (online version) 233
3.3.3. Waiter and Bartender course, level A2 236
3.3.3.1. Unit 2 – Types of restaurant (multimedia version) 236
3.3.3.2. Unit 3 – Requests (online version) 238
3.3.4. Shop assistants course, level A1 243
3.3.4.1. Unit 3 – Likes and dislikes (multimedia version) 243
3.3.4.2. Unit 4 – Buying and selling (online version) 247
3.3.5. Shop assistants course, level A2 252
3.3.5.1. Unit 3 – Commerce (online version) 252
3.3.5.2. Unit 4 – Telephone sales (multimedia version) 256
3.4.Objetivo 4 – Transferencia y valoración de los cursos 260
3.4.1. Diseminación y valoración de los cursos 260
3.4.1.1. Grado de diseminación por curso/nivel 260
3.4.1.2. Datos demográficos de los participantes 262

3.4.1.3. Explotación y valoración de los cursos 263

BLOQUE 4 – CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS 266
4.1.CONCLUSIONS 267
4.1.1. Theoretical background: conclusions 267
4.1.2. Context, methodology and results: conclusions 269
4.1.3. Final conclusions 282
4.2.LIMITACIONES A ESTA TESIS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS 283

BIBLIOGRAFÍA 286
ANEXOS 298
Anexo 1 – Cuestionario de análisis de necesidades lingüísticas 299
Anexo 2 – tablas de contenidos de los cursos 305
Anexo 2a – Waiter and Bartender course, level A1 306
Anexo 2b – Waiter and Bartender course, level A2 308
Anexo 2c – Shop assistants course, level A1 310
Anexo 2d – Shop assistants course, level A2 312
Anexo 3 – Cuestionario evaluación de las unidades 314
Anexo 4 – Cuestionario para las instituciones que aplicaron los cursos 316

FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS
Introducción
Figura 1: Los círculos del inglés 22
BLOQUE 1 – FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
CAPITULO 1 - Hacia una definición de IFE
Tabla 1: Características absolutas y variables del IFE (1998:4-5) 37
Figura 2: Taxonomía de cursos de IFE (Strevens, 1977:92) 40
Figura 3: Subdivisiones generales del IFE (Dudley-Evans y St John, 1998) 41
Figura 4: Apartados dentro de cada subdivisión del IFE 42
Figura 5: Modelo de la teoría activista de Engestrom (1999) 63
Figure 6: Affordances in context (2004:96) 65
Table 2: Examples of complex systems in applied linguistics 68
Figura 7: Syllabus design procedures (2007:197) 70
Table 3: Relationships between knowledge, linguistic performance and cognitive demands (Van de Craen, 2001:11) 73

Figure 8: Steps from NON-CLIL to CLIL (in L2 & FL mediated higher education (2008:5) 75
Table 4: CLIL-related instructional types and features (based on Räsänen, 2008, mentioned by Greere, 2008:6) 76
Table 5: The linguistic auditing overview chart (1996:7) 82
Figure 9: Task parameters mind map (2007:157) 85

CHAPTER 2 - The European Union: History and main Language-related Education Policies

Figure 10: Unemployment rate in August 2013 (Eurostat) 103
Table 6: Differences between NQLs and EQLs (Source: Qualifications Framework, 2007:10) 107

CHAPTER 3 - The Digital Divide: Multimedia, the Web and distance learning

Table 7: Warshauer's three stages of CALL (Warshchauer, 2000) 111
Table 8: Our contribution to Warshauer's stages of CALL 112
Table 9: Restricted, Open and Integrated CALL: an outline (Bax, 2003:21) 113
Table 10: Differences between Web 1.0 and Web 2.0 120
Table 11: Web 1.0 vs. Web 2.0 (2009:1128) 121
Figure 11: Web 2.0 Meme Map (O'Reilly, 2005:2) 123
Figure 12: Paths from content creator to consumer in Web2 124
Table 12: Synchronous & Asynchronous delivery (2008:78) 126
Table 13: Tools and delivery mode (Dooly, 2008) 127
Table 14: Web 2.0 Tools (Walker, Davies & Hewer, 2009) 128
Table 15: Our own Web 2.0 tool division and characterization 128
Table 16: Advantages and Disadvantages of Wikis as a collaborative language learning format (Dooly, 2008:100) 135

BLOQUE 2: OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y ESTUDIO DEL CONTEXTO

Tabla 17: Matriz final de la necesidad de formación en idiomas en el sector de comercio (2002:184) 150
Tabla 18: Matriz final de la necesidad de formación en idiomas en el sector turístico-hotelero (2002:189) 152
Tabla 19: Número de cuestionarios hechos por ciudad y por profesión 156
Tabla 20: Tipos de establecimiento 156
Tabla 21: Unidades del manual *Elementary* (niveles A1 y A2) 159
Figura 13: Five-stage model de Salmon (2004:29) 169

BLOQUE 3: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla 22: Participantes en el estudio 174
Tabla 23: Procedencia de los visitantes 175
Tabla 24: Idiomas hablados por los visitantes extranjeros 175
Tabla 25: Idiomas que pueden comprender los trabajadores 176
Tabla 26: Idiomas que pueden hablar los trabajadores 177
Tabla 27: Maneras en las que han aprendido los idiomas (global) 177
Gráfico 1: Maneras de aprender inglés 178
Gráfico 2: Maneras de aprender francés 178
Gráfico 3: Maneras de aprender portugués 179
Gráfico 4: Maneras de aprender italiano 179
Gráfico 5: Maneras de aprender español 180
Gráfico 6: Utilidad de saber idiomas en el trabajo (conjunto) 180
Gráfico 7: Utilidad de saber idiomas (dependientes) 181
Gráfico 8: Utilidad de saber idiomas (camareros) 181
Gráfico 9: Idiomas que quisiera mejorar 181
Gráfico 10: Destrezas concretas que quisiera mejorar 182
Gráfico 11: ¿Sabe utilizar un ordenador? 182
Gráfico 12: ¿Haría un curso online? 183
Grafico 13: Número de palabras por unidad 187
Tabla 28: Unidad 1 – Introducing people 188
Tabla 29: Unidad 2 – Everyday activities 189
Tabla 30: Unidad 3 – Likes and dislikes 191
Tabla 31: Unidad 4 – Food and drinks 193
Tabla 32: Unidad 5 – In the restaurant 196
Grafico 14: Número de palabras por unidad 197
Tabla 33: Unidad 1 – Money and bills 198
Tabla 34: Unidad 2 – Types of restaurant 199
Tabla 35: Unidad 3 – Requests 201
Tabla 36: Unidad 4 – Complaints 202
Tabla 37: Unidad 5 – Final task: at the restaurant 204
Gráfico 15: Número de unidades léxicas de los dos niveles del curso 205
Grafico 16: Número de palabras por unidad 206
Tabla 38: Unidad 1 – Introducing people 206
Tabla 39: Unidad 2 – Everyday activities 207
Tabla 40: Unidad 3 – Likes and dislikes 208

Tabla 41: Unidad 4 – Buying and selling 209
Tabla 42: Unidad 5 – Final task: in the shop 210
Gráfico 17: Número de palabras por unidad 211
Tabla 43: Unidad 1 – Money and credits 212
Tabla 44: Unidad 2 – Types of shopping facilities 214
Tabla 45: Unidad 3 – Commerce 215
Tabla 46: Unidad 4 – Telephone sales 216
Tabla 47: Unidad 5 – Final task: at the shopping mall 217
Grafico 18: Número de palabras por nivel 218
Figure 14: work ad 228
Figure 15: reading exercise 228
Figure 16: demonstratives 228
Figure 17: cultural tip 228
Figure 18: vocabulary: directions 229
Figure 19: speaking exercise 229
Figure 20: prepositions of place 229
Figure 21: Europass CV 229
Figure 22: Flash: phone conversation 230
Figure 23: vocabulary: phone language 230
Figure 24: Flash: conversation 230
Figure 25: writing: telling the time 230
Figure 26: simple present 231
Figure 27: cloze exercise 231
Figure 28: vocabulary: dates 231
Figure 29: vocabulary: ordinal numbers 231
Figure 30: phonetics 232
Figure 31: speaking: reading words 232
Figure 32: listening & reading 232
Figure 33: writing 232
Figure 34: unit presentation 233
Figure 35: Forums 233
Figure 36: Flash scene 233
Figure 37: matching exercise 233
Figure 38: Flash scene 234
Figure 39: multiple choice exercise 234
Figure 40: Flash: bar menu 234
Figure 41: speaking: Nanogong 234

Figure 42: vocabulary 235
Figure 43: writing: Wiki 235
Figure 44: speaking: Nanogong 235
Figure 45: there is/are 235
Figure 46: cloze exercise 235
Figure 47: Final exam exercises 236
Figure 48: Tapas menú 237
Figure 49: cultural hint: Tapas 237
Figure 50: grammar: compounds 237
Figure 51: speaking: reading words 237
Figure 52: scene: Pizzeria Roma 238
Figure 53: cultural hint 238
Figure 54: the participial adjective 238
Figure 55: past continuous 238
Figure 56: phonetics: theory & sound 239
Figure 57: cultural hint 240
Figure 58: gerund 241
Figure 59: cultural hint: requests 241
Figure 60: present perfect 241
Figure 61: writing: blog 242
Figure 62: grammar: verb with two objects 242
Figure 63: writing 242
Figure 64: grammar: how 244
Figure 65: writing 244
Figure 66: speaking 244
Figure 67: vocabulary: likes & dislikes 244
Figure 68: adjectives 245
Figure 69: writing 245
Figure 70: imperative 245
Figure 71: writing 245
Figure 72: present continuous 245
Figure 73: cloze 245
Figure 74: cultural hint 246
Figure 75: syntax 246
Figure 76: plural nouns 246
Figure 77: cloze exercise 246
Figure 78: crosswords 247

Figure 79: syntax exercise 247
Figure 80: catalogue 248
Figure 81: vocabulary: clothes 248
Figure 82: multiple choice 248
Figure 83: Wiki 248
Figure 84: cultural tip 248
Figure 85: past simple 249
Figure 86: conditional 249
Figure 87: cloze exercise 249
Figure 88: work relations 250
Figure 89: writing: Moodle task 250
Figure 90: speaking exercise 250
Figure 91: there is/are 251
Figure 92: cultural tip 251
Figure 93: countables & uncountables 251
Figure 94: Flash: Multishop 252
Figure 95: speaking: Nanogong 252
Figure 96: business vocabulary 253
Figure 97: cultural tip 253
Figure 98: writing exercise 253
Figure 99: cultural tip 254
Figure 100: present perfect 254
Figure 101: Flash: Cicero's homepage 255
Figure 102:Flash: ad 255
Figure 103: writing exercise 255
Figure 104: Flash: estimates 256
Figure 105: must/have to 257
Figure 106: cloze exercise 257
Figure 107: Flash: calling 257
Figure 108: vocabulary 257
Figure 109: vocabulary 257
Figure 110: cultural tip 257
Figure 111: cultural tip 258
Figure 112: must 258
Figure 113: first conditional 258
Figure 114: phrasal verbs 259
Figure 115: second conditional 259

Figure 116: telephone terms 259
Grafico 19: número de matriculados en Waiter & bartender, nivel A1 261
Grafico 20: número de matriculados en Waiter & bartender, nivel A2 261
Grafico 21: número de matriculados en Shop assistant, nivel A1 262
Grafico 22: número de matriculados en Shop assistant, nivel A2 262
Grafico 23: edades de los alumnus 263

INTRODUCCIÓN
EL INGLÉS EN EL MUNDO

Cuando se fijaron los objetivos de las políticas europeas en la Cumbre de Lisboa (marzo de 2000), bajo el lema "hacia la Europa de la innovación y el conocimiento", Unión Europea defendió la movilidad como uno de los pilares en los que debía fundamentarse la formulación de los mismos, poniendo un énfasis especial en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. La política de movilidad europea se basa en la ideología de que el ciudadano debe tener la libertad y preparación suficiente para desenvolverse en cualquier país de la Unión, ya sea para estudiar, para trabajar o, simplemente, por ocio, propiciando con ello el desarrollo de una sociedad multilingüe y multicultural:

... the Union is developing a society based upon knowledge as a key element in moving towards its objective of becoming the most competitive knowledge-based economy in the world by the end of the decade. Learning other languages contributes to this goal by improving cognitive skills and strengthening learners' mother tongue skills, including reading and writing (Commission of the European Communities, 2003:3).

En base a estos supuestos, Unión Europea defiende el aprendizaje de, al menos, dos lenguas extranjeras: *Learning one lingua franca alone is not enough. Every European citizen should have meaningful communicative competence in at least two other languages in addition to his or her mother tongue* (opus cit:4), con el objetivo de dotar a sus miembros con herramientas que les permitan progresar a tres niveles: (1) a nivel individual, mediante el desarrollo de destrezas críticas y cognitivas; (2) a nivel social, facilitando la interacción con un mayor número de personas, y; (3) a nivel cultural, mediante el aprendizaje de culturas y hábitos diferentes de los propios, posibilitando un análisis comparativo entre culturas y llevando al usuario a meditar sobre el valor de su papel en el mundo y en la sociedad, así como a entender mejor su identidad y sus raíces.

Como resultado de este desarrollo, los ciudadanos asistirán a un cambio de actitud, sintiendo una mayor apertura y entendimiento del mundo que les rodea, aceptando y respetando la diferencia y, al mismo tiempo, reafirmando su propia identidad. En el origen de este sentimiento de aceptación de la pluralidad contribuye, sin duda, el aprendizaje de lenguas, un aprendizaje que, se recomienda, debe iniciarse desde las etapas más tempranas y que debe llevarse a cabo a lo largo de la vida: *Language competencies are part of the core of skills that every citizen needs for training, employment, cultural*

exchange and personal fulfillment; language learning is a lifelong activity (opus cit:7).

En este contexto, cabría formularnos la pregunta acerca de qué lengua(s) extranjera(s) deberíamos aprender. Aunque creemos en la idoneidad de aprender el mayor número posible de lenguas, la poca viabilidad de este supuesto, en la mayor parte de los casos, nos lleva a señalar que lo que interesa es aprender una lengua extranjera que tenga una proyección suficiente para poder comunicar dentro y fuera de las fronteras de la Unión. Es en este contexto en el que surge el inglés como la lengua que podría dar respuesta a nuestro objetivo de comunicación en ámbitos internacionales.

Es inegable que a lo largo de su historia el ser humano ha intentado establecer una lengua universal que hiciese posible la comunicación efectiva y el entendimiento entre pueblos y comunidades, pero la concreción de una lengua universal depende de factores que superan el mero interés, las preferencias y la buena voluntad de hablantes y gobernantes. Según David Crystal (2003) para que una lengua adquiera ese carácter de universalidad al que nos referimos, tiene que transcender a las barreras del país donde es hablada como lengua materna y ser utilizada en otros países, por comunidades de hablantes que deben aceptarla como medio de comunicación complementario: *they must decide to give it a special place within their communities, even though they may have few (or no) mother-tongue speakers* (2003:4). Esta consideración por parte de los hablantes podría conseguirse, según sus palabras, de dos formas principales:

i. haciendo que esa lengua sea la lengua oficial del país que la adoptó, sirviendo como medio de comunicación institucional y funcionando como una segunda lengua, o como un complemento a la lengua materna, o;
ii. haciendo que esa lengua se transforme en el idioma extranjero prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no tenga el estatus de lengua oficial, o lengua cooficial (opus cit).

En una u otra situación, lo que es cierto es que la hegemonía de una lengua extranjera depende de la confluencia de varios factores, entre los que destacamos el poder económico, tecnológico y cultural del país del que procede (opus cit: 7). Desde la antigüedad hemos asistido a fenómenos de conexión entre la adopción de una lengua y el poder de la comunidad que la habla. Ejemplo de ello es el latín, cuya adopción por el resto de comunidades se debió al poder militar, económico y, consecuentemente, cultural del imperio romano que, con sus conquistas, fueron expandiendo su lengua, su influencia y su dominio a los nuevos territorios.

Creemos que lo ocurrido con el latín es un fenómeno semejante, en cierta medida, a lo que ocurre hoy día con el inglés. En palabras de Crystal: *it may take a military powerful nation to establish a language, but it takes an economically powerful one to maintain and expand it* (2003:10). En verdad la posición de potencia mundial que tienen los EEUU

viene a potenciar la utilización de su lengua, sin olvidar tampoco que fue de ese país desde donde nos llegaron gran parte de las manifestaciones tecnológicas que marcan y caracterizan el mundo en el que hoy vivimos, en especial la creación y expansión de Internet. Internet posibilita el contacto y la interacción entre personas de todo el mundo en tiempo real, eliminando fronteras y transformando el mundo en una aldea global, en una realidad palpable e inmediata. En palabras de David Crystal: *people have, in short, become more mobile, both physically and electronically* (opus cit:13). Basándonos en la opinión de este autor, el inglés podría considerarse una lengua universal atendiendo a dos razones principales: una razón geográfico-histórica, y otra socio-cultural y económica (opus cit:29).

Justificación geográfico-histórica

Desde su llegada a Inglaterra, la lengua inglesa se expandió a todas las islas del Reino Unido, produciéndose su consolidación alrededor del siglo XII. Posteriormente, a principios del siglo XVII, los viajes al Nuevo Mundo establecen la primera colonia en *Cheesapeake Bay* (EEUU), siguiéndola otras a lo largo de la costa, haciendo que, alrededor de 1640, 25,000 emigrantes llegaran a América (Crystal, 2003:31). A estos primeros pobladores se unieron emigrantes de otros países que portaban lenguas diferentes. La verdadera esencia de la lengua inglesa se alcanzó con la llegada de los emigrantes irlandeses en el siglo XVIII. A partir de ahí, y hasta nuestros días, la emigración a EEUU, motivada por la búsqueda de mejores condiciones de vida, de nuevas oportunidades, ha contribuido a que el inglés fuera adoptado y asimilado como lengua materna.

Pero los EEUU no fueron los únicos en recibir la inmigración inglesa. Canadá entró en contacto con el inglés en 1497 durante el viaje de John Cabot, colonización que no se llevaría a cabo hasta un siglo más tarde, cuando los colonos comenzaron a ubicarse cerca del Atlántico. Asimismo, a finales del siglo XVIII Australia fue descubierta, fijándose allí una comunidad de colonos británicos, extendiéndose progresivamente, y de forma más lenta en el siglo XIX, a Nueva Zelanda. A finales del siglo XIX, la colonización británica alcanzó las costas de Sudáfrica y la lengua inglesa fue adoptada como lengua oficial alrededor de 1822. La India, colonizada por los ingleses alrededor de 1600 con la formación de la *British East India Company*, permitió la presencia del inglés como lengua oficial hasta 1947, fecha en la que alcanzó su independencia. A partir de ahí, y hasta el año 1960, como consecuencia de la polémica creada por los defensores del inglés, del Hindi y de las lenguas locales, la lengua inglesa alcanzó el rango de *'associate' official*

language, utilizada en el sistema legal, administrativo y en el gobierno, así como en las fuerzas armadas y militares, en el comercio, turismo, y aprendida en la educación secundaria y superior. Además, con la proyección de la meca hindú del cine hoy en día – el fenómeno de *Bollywood* – el inglés mantiene el estatus de lengua franca, ya que sólo a través de ella se podrán conquistar mercados internacionales para proyección de las películas.

En el continente africano el inglés dejó sus huellas en muchos países del este y del sudoeste, extendiéndose también a Asia y al Pacífico Sur, donde la colonización y el poder americano se mantienen fuertes en países como Filipinas, Malasia y Singapur, y en ciudades como Hong Kong donde el inglés tiene una utilización limitada al gobierno, al sistema legal, al comercio y a los medios de comunicación de masas.

Crystal (2003: 60) hace un resumen de la situación del inglés y de su proyección, aludiendo al lingüista hindú Braj Kachru (1988) y su teoría de los tres círculos (figura 1). En el círculo interior estarían Reino Unido y los EEUU, o las bases colonizadoras tradicionales del inglés; en el círculo exterior estarían las primeras fases de expansión del inglés, y; en el círculo más exterior se incluirían todas las naciones que otorgan al inglés el estatus de lengua universal.

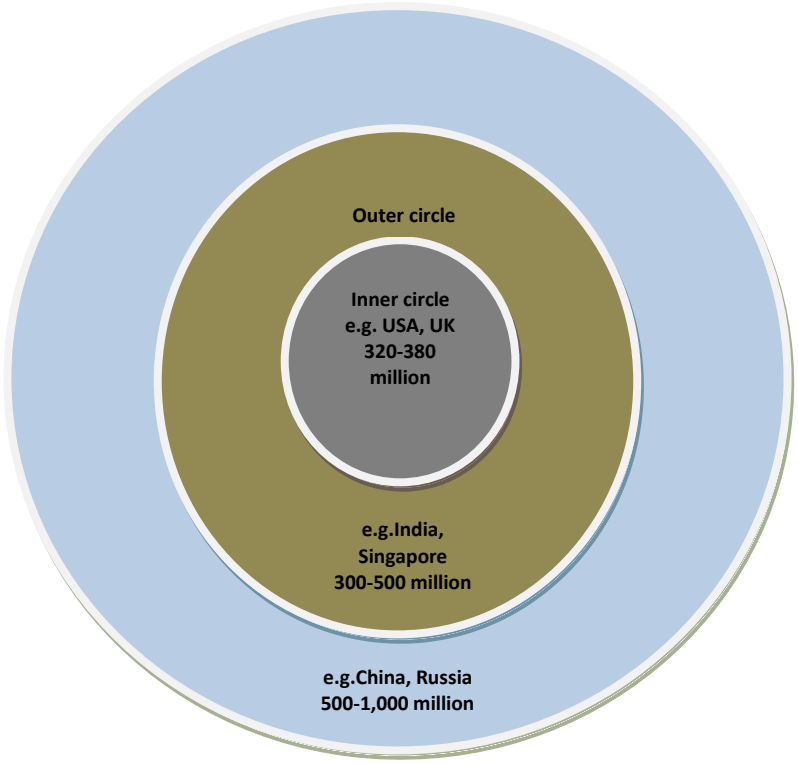


Figura 1: Los círculos del inglés

Razones socio-culturales y económicas

Si es verdad que el impulso colonizador emprendido por un país ayuda a diseminar su lengua, no es menos cierto que el desarrollo industrial y tecnológico origina un incremento y una relevancia considerables en la proyección de las mismas. Una prueba de ese fenómeno fue la Revolución Industrial (siglo XIX), periodo en el que se produjeron invenciones tecnológicas y un aumento de población considerable, iniciándose una importante producción de mercancías para exportación. Inglaterra afianzó su poder político y sus productos, que llegaban a todos los países del mundo, incidiendo en un aumento de palabras y expresiones en inglés, y originando una necesidad de aprendizaje de la lengua por parte de los países receptores. De forma análoga, lo mismo ocurre hoy día con la hegemonía económica de los EEUU y todas las innovaciones tecnológicas que han surgido desde sus fronteras. Además, el desarrollo de la informática y, en especial, la creación y uso generalizado de Internet, como se ha dicho antes, han propiciado que el aprendizaje de la lengua inglesa se transformase en una necesidad para todos los usuarios. Encontramos otros motores de diseminación y expansión de la lengua inglesa en el cine y la televisión. La industria cinematográfica norte-americana creó películas con gran éxito y de proyección mundial, y, por otra parte, el surgimiento de series norte-americanas de gran aceptación por parte del público ha desplazado a otras ofertas televisivas como las telenovelas y programas de entretenimiento, poniendo énfasis en el gran poder creativo de autores y guionistas, un pilar importante que se encuentra también en la industria discográfica.

Creemos que la proyección de los medios de comunicación de masas es enorme y la expansión de la lengua inglesa en nuestras vidas también, en especial en países donde las películas y series se muestran en versión original acompañadas de subtítulos, garantizando la apertura cognitiva del espectador, y potenciando, simultáneamente, la curiosidad por aprender esa otra lengua y su cultura. Finalmente, no podemos dejar de mencionar que la mayor parte de los trabajos académicos y científicos se redacta y disemina en inglés a través de congresos, libros y revistas de especialidad. En este sentido, creemos que el rango del inglés como lengua universal parece estar perfectamente consolidado y, aunque la hegemonía económica americana empiece a ser cuestionada por países como China e India, el desarrollo tecnológico e Internet no dejarán que desaparezca como le*ngua franca* y como medio que permite la comunicación a escala mundial.

Unido a todo lo dicho con anterioridad y hablando también de la influencia de los medios de comunicación en la proyección de la lengua inglesa, en palabras de Jennifer

Claerr (2009): *English is widespread largely due to the fact that it is used so heavily in televisión, film and music* (2009:1). Además, la autora atribuye al inglés una característica primordial en el establecimiento de su estatus como lengua global, la efectividad: *one important argument in favor of English as a global language is its effectiveness* (opus cit). En la justificación de esta característica, Claerr (opus cit) la compara con una lengua como el chino, y afirma que ésta última no ofrece un sistema lingüístico simplificado, lo que incide en la dificultad para expresar significados complejos en su hipotética proyección como lengua extranjera. Por otra parte, sostiene que el alfabeto romano, utilizado por el inglés, es fonético, mientras que el alfabeto chino se compone de caracteres que representan conceptos, lo que contribuye a que sea una lengua que presenta una mayor dificultad de aprendizaje. En palabras de Claerr, la menor dificultad del inglés podría justificar el número de hablantes que la dominan, referenciando la población de hablantes nativos y no nativos:

English has approximately 370 million native speakers, born in the United Kingdom, the United States, Canada, Australia and other countries. However, it has been estimated that there are over a billion non-native speakers of English (2009:1).

Estas cifras nos llevan a pensar que uno de los objetivos que podría incidir en el aprendizaje del inglés reside en la capacidad para comunicarnos de forma efectiva y que el aumento del número de hablantes vendría determinado también por la posibilidad para establecer lazos con cualquier persona alrededor del mundo. Junto con esta perspectiva personal, la autora señala que el inglés es una lengua importante para el establecimiento de intercambios comerciales con otros países y aprenderla significa conseguir éxito en el trabajo y en todos los campos de actuación social: *English is so popular in other countries (…) because people have realized that it is an economic tool (*opus cit).

Sin embargo, y aunque podrían considerarse muy puntuales, hemos asistido en los últimos años a posturas que cuestionan el papel del inglés al que nos estamos refiriendo. Tsuda (2008) plantea el dominio del inglés como causa potenciadora de hegemonías de unas lenguas o culturas frente a otras, de eliminación de lenguas minoritarias (*Linguicide*). Creemos, sin embargo, que vivimos en una sociedad en la que los hablantes no nativos del inglés superan en número a los nativos, lo que justifica que, por una parte, esa discriminación no se produzca a nivel global y, por otra, que la capacidad de comunicar no se vea comprometida. En este sentido, no podemos dejar de mencionar la perspectiva multilingüe, ya que nuestra investigación, en términos muy generales, se circunscribe a las políticas educativas europeas y a la necesidad de adquirir competencia lingüística en ámbitos ocupacionales para la formación de una Europa multilingüe.

En este sentido, Witt (2000) analizando la situación lingüística de los estados miembros de Unión Europea, apunta el hecho de que es en este conjunto de países donde más lenguas oficiales concurren, debido a que la Unión reconoce las necesidades y expresiones lingüísticas de todos sus estados miembros:

The European Union tries to at least officially recognise the linguistic needs of all its member states by using as many as 11 official and working languages (Danish, Dutch, English, Finnish, French, German, Greek, Italian, Portuguese, Spanish and Swedish) at present. The major aims of this policy are to facilitate a truly democratic system of representation (Witt, 2000:4).

El interés en preservar todas las lenguas de los estados miembros, denotando una clara defensa del plurilingüismo, se materializa en que el estatus del inglés como lengua más utilizada en las instituciones de Unión Europea se ve complementada por el uso del francés, lengua que contribuye de forma activa a la concreción léxica del *Eurodicautom*, base de datos terminológica cuyo objetivo es facilitar las necesidades multilingües de la institución (opus cit:12). No obstante, el inglés es la lengua que más se utiliza en instituciones vinculadas con la innovación tecnológica y con los contactos con el exterior: *Within the Council English seems to be more important in those departments that have been created more recently such as the departments dealing with modern technology, research or the contact with countries outside the EU* (opus cit:4).

Aunque el estatus del inglés en Unión Europea sea equiparado, al menos a nivel teórico, al de las otras lenguas de los estados miembros, la verdad es que su utilización es una realidad innegable, y su aprendizaje supone una necesidad para todos aquellos que quieran transitar, estudiar o trabajar en Europa. Así, y además de la formación en lengua inglesa motivada por fines generales y personales, podríamos diferenciar dos vertientes principales en el aprendizaje de esta lengua: el inglés para fines académicos, para quienes tienen el objetivo de estudiar y hacer estancias académico-científicas en otros países de la Unión, y; el inglés para fines ocupacionales, especialidad para todos aquellos que desean progresar profesionalmente en su país de origen, dónde muchas veces se pide certificación de niveles de aptitud lingüística, o en países diferentes al propio, adquiriendo una lengua y un nivel de competencia que les sirva para desarrollar y evolucionar en áreas específicas de trabajo. Aunque, como se ha dicho, a nivel institucional Unión Europea haya abogado por un equilibrio e igualdad entre las lenguas, el estatus del inglés como lengua franca en ámbitos profesionales está fuera de toda duda, como puede comprobarse tras el análisis de documentos como la normativa en Formación en Idiomas del Plan F.I.P. (2002:164). En este sentido, nos encontramos con directrices que desde Unión Europea

abogan por la creación de cursos y propuestas formativas en inglés para fines ocupacionales, cuyo diseño debe tener en cuenta no sólo el área de trabajo o especialización del alumno, sino también el aprendizaje a lo largo de la vida, una de las políticas más importantes de la Unión y que está estrechamente vinculada al reconocimiento y certificación de los niveles lingüísticos de todos los profesionales de los diferentes países que la componen.

Así, y en base a estos supuestos, ésta tesis doctoral es el resultado de un proyecto de investigación apoyado y avalado por el gobierno regional de la Junta de Extremadura[1], con el gran objetivo de desarrollar un convenio entre el grupo de investigación GExCALL (*Grupo Extremeño de Computer-Assisted Language Learning*) y la empresa de formación profesional multimedia FMI, para elaboración de contenidos y materiales destinados a cursos de idiomas para futura certificación lingüística. En ese sentido, los objetivos de esta disertación son los siguientes:

1. analizar el contexto y necesidades de formación lingüística en inglés para fines ocupacionales en la Comunidad Extremeña;
2. verificar y validar el componente léxico y las estructuras incluidas en la elaboración de los cursos;
3. diseñar cursos en lengua inglesa para fines ocupacionales en entorno Web/Multimedia para la certificación del nivel de la competencia lingüística (niveles A1 y A2). El soporte tecnológico, además de acercar el aprendizaje de idiomas a futuros usuarios (independientemente de restricciones espacio-temporales), potenciará, de forma transversal, la formación en tecnologías de la información, otro de los grandes pilares en los que se basa la política de formación profesional de Unión Europea, y;
4. analizar, de forma preliminar, la diseminación y valoración de los cursos en la enseñanza de idiomas no reglada.

En base a estos objetivos, ésta tesis está dividida en cuatro grandes bloques temáticos.

El primer bloque presentará la fundamentación teórica de todo el trabajo desarrollado. En el capítulo 1 se empezará por analizar el inglés para fines específicos (IFE), haciendo una perspectiva histórica de su aparición y consolidación, así como de las teorías lingüísticas y de aprendizaje que le sirvieron de base. El capítulo 2 se centra en el estudio de las políticas educativas europeas de aprendizaje lingüístico, basadas en el principio de

[1] Datos del Proyecto: *Creación de cursos on-line/multimedia de idiomas con fines ocupacionales para la certificación profesional y homologación Europea*. (Referencia: PDT06A047). Proyectos de desarrollo tecnológico, innovación y transferencia de tecnología en cooperación entre grupos investigadores regionales y empresas radicadas en Extremadura (DOE nº 44 de 15 de abril de 2006)

la movilidad libre de personas en todos los países que componen la Unión, y del aprendizaje a lo largo de la vida que justifica la necesidad de certificación y homologación de cursos y experiencia profesional de los habitantes de los estados miembros. Considerando que uno de los grandes marcos de las políticas educativas europeas se basa en el aprendizaje a distancia, con el objetivo de eliminar barreras físicas y personales, el capítulo 3 se dedica a analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, considerando la utilización de las tecnologías de información y comunicación en el aprendizaje de lenguas, así como las formas de evaluación del mismo.

En el segundo bloque se procederá al análisis del contexto y a describir la metodología seguida para alcanzar los objetivos propuestos. De esta forma, se empezará detallando las dos partes llevadas a cabo para alcanzar el primer objetivo de nuestra tesis: un estudio descriptivo, analizando documentación, nacional y europea, relacionada con la formación lingüística a nivel ocupacional, y; un estudio de necesidades lingüísticas (apartado cualitativo) que llevamos a cabo para verificar y validar el análisis de documentación que hicimos previamente. Para cumplir el segundo objetivo, procedimos, en un apartado cuantitativo, a la corroboración y selección de léxico y estructuras presentes en nuestra propuesta de cursos a través de su comparación con un corpus de referencia, en este caso el BNC. Para lograr alcanzar el tercer objetivo, primero describimos la metodología utilizada en el diseño de los cursos, después analizamos sus formatos y las herramientas utilizadas en cada uno. Finalmente, el cuarto objetivo se encargará de examinar la utilidad y diseminación de los cursos en instituciones de formación ocupacional, constituyendo, igualmente, un importante campo de transferencia educativa y tecnológica.

El tercer bloque se ocupará, inicialmente, de la presentación de resultados del estudio de necesidades y del análisis léxico a través de un corpus especializado. Después, se hará una descripción de los cursos diseñados y se analizaran los resultados de los cuestionarios que reflejan su diseminación y utilidad, así como la transferencia educativa y tecnológica que ambicionábamos al aplicar los cursos en instituciones de formación ocupacional no reglada.

Para terminar, el cuarto bloque abarcará las conclusiones, detallará las limitaciones a este trabajo y propondrá líneas de orientación para investigaciones futuras.

BLOQUE 1
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO 1
Hacia una definición de IFE

Como se ha visto en la introducción de este trabajo, el inglés es una lengua cuyo desarrollo ha permitido considerarla como universal por excelencia, siendo utilizada en todos los contextos de interés para el ser humano, desde la comunicación e interacción simples entre personas de las más variadas partes del mundo, hasta el intercambio comercial, académico y cultural. Este estatus de la lengua inglesa establece prioridades en cuanto a su enseñanza, existiendo dos modalidades principales, como son: (a) el inglés para uso general, y; (b) el inglés para fines específicos (IFE –*ESP: English for Specific Purposes*[2]).

Es de este segundo gran bloque del que nos ocuparemos a continuación.

1.1.Inglés para Fines Específicos (IFE) - Perspectiva histórica

Hutchinson y Waters (1987) presentan tres razones principales para el surgimiento del inglés específico y la primera tiene que ver con las demandas del nuevo orden mundial: *the demands of a Brave New World* (1987:6). Cuando termina la segunda guerra mundial, el mundo asiste a un crecimiento considerable de la actividad científica, tecnológica y económica. Las naciones afectadas por la guerra tenían que ser reconstruidas y un cambio radical se veía como necesario. Se adoptaron políticas de desarrollo importantes, en especial en lo que se refiere a la tecnología y al comercio, tanto a nivel de importaciones (cuando los recursos eran escasos debido a la destrucción de la guerra) como a nivel de exportaciones, necesarias para equilibrar la balanza económica tras las pérdidas sufridas. Todos estos cambios producidos por la guerra originaron la necesidad de establecer contactos con otros países, y la urgencia de una lengua internacional empezó a hacerse sentir. A causa del poder económico de los EEUU, la lengua escogida fue el inglés, lo que reforzó aun más el poder económico americano, y promovió la expansión de su lengua.

La segunda razón apuntada por Hutchinson y Waters está relacionada con la revolución lingüística (*a revolution in linguistics*) (1987:7), que vino determinada por la tendencia pedagógica que dejó de ver el aprendizaje de una lengua extranjera como una estructura rígida, sino en su vertiente de uso real, de desarrollo de situaciones comunicativas. Así, el uso de la lengua pasa a estar conectado al contexto, apareciendo

[2] Hoy día también llamadas *lenguas de especialidad* o *inglés de especialidad*.

las llamadas lenguas específicas (de comercio, ingeniería, ciencia, etc.), dedicadas a diferentes grupos de alumnos y conectadas a su área de trabajo y/o especialidad.

Este énfasis en el alumno nos lleva a la tercera razón, según los mismos autores, *focus on the learner* (1987:8). El alumno pasa a ser el elemento central del proceso de enseñanza/aprendizaje, característica que incide en el desarrollo del IFE, ya que todos los cursos son creados específicamente para él y en relación a lo que tiene que aprender, a sus necesidades.

Las razones apuntadas originan una necesidad de definir las lenguas para fines específicos, pero, como veremos a continuación, esa no es una tarea fácil.

1.2.Definición

En base al acrónimo (IFE – Inglés para Fines Específicos) varias concepciones erróneas pueden surgir en torno al término: la creencia que IFE es la enseñanza y aprendizaje de variedades de la lengua inglesa, o que su estudio está basado simplemente en la creación de léxico, gramática y sintaxis específicas para ciertas profesiones o áreas.

Hutchinson y Waters (1987), partiendo de estas preconcepciones, nos dan una definición en base, no a lo que *es*, sino en base a lo que *no es* el inglés específico:

- *ESP is <u>not</u> a matter of teaching 'specialised varieties of English (…);*
- *ESP is <u>not</u> just a matter of Science words and grammar for Scientists, Hotel words and grammar for Hotel staff and so on (…);*
- *ESP is <u>not</u> different in kind from any other form of language teaching, in that it should be based in the first instance on principles of effective and efficient learning* (1987:18).

Según estos autores IFE es el aprendizaje de la lengua inglesa abarcando una perspectiva más especializada, de acuerdo con la(s) área(s) de acción de los alumnos, por tanto, *an approach to language learning, which is based on learner need* (1987:19). El enfoque principal del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno y es en base a sus necesidades comunicativas en torno al que todo el proceso formativo se organiza e implementa.

Por otra parte, Strevens (1998), al aportar una definición de IFE, hace la distinción entre cuatro características absolutas y dos características variables. Las características absolutas están conectadas con la enseñanza de la lengua y podrían resumirse en:

- *designed to meet specified needs of the learner;*
- *related in content (that is in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities;*
- *centre on language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics, and so on, and analysis of the discourse;*
- *in contrast with General English* (1998:3).

El análisis de la última característica absoluta, la diferencia del inglés específico con el inglés general, puede generar alguna confusión y dudas. Si el contraste con el inglés general se refiere no a una oposición de objetivos en sí, sino a una diferencia que abarca algo más, la definición de Strevens vendría a completar la ya analizada de Hutchinson y Waters. Si, por el contrario, ese contraste es entendido literalmente, la categorización de Strevens limita la esfera de acción del inglés específico, oponiéndose a los dos autores anteriores, que la incluyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje general de la lengua inglesa. Partiendo del principio que el aprendizaje de cualquier lengua debe ser entendido en su totalidad, será, por lo tanto, imposible aprender una lengua en base únicamente a estructuras léxicas y gramaticales específicas, ya que el alumno no tendría mecanismos que le posibilitaran la comunicación e interacción efectivas.

Retomando de nuevo las teorías de Strevens (1998), encontraríamos como características variables las siguientes:

- *may be restricted as to the learning skills to be learned (…);*
- *may not be taught according to any pre-ordained methodology* (*opus cit*).

Una vez más, nos parece esta definición limitadora en ciertos aspectos. Creemos que cualquier restricción en el aprendizaje entra en conflicto con la globalidad que constituye la adquisición de una lengua, y que las destrezas en las cuales se basa todo el proceso deberán, en consecuencia, abarcar todo lo posible y desarrollar todas las capacidades del alumno, en especial las que posibilitan la competencia comunicativa, que es el producto final de la adquisición lingüística eficaz. Asimismo, la creencia que IFE no puede enseñarse en base a una metodología pre-establecida, entraría también en conflicto con la definición de Hutchinson y Waters, quienes defienden que no hace falta tener una metodología específica para enseñar IFE, y que cualquier metodología podría ser válida, justificándose, por lo tanto, su existencia y pertinencia.

Dudley-Evans y St. John (1998), empiezan constatando que la enseñanza de IFE se entendía como algo aparte de la enseñanza del inglés general:

[…] the teaching of English for Specific Purposes has generally been seen as a separate activity within English Language Teaching (ELT) (1998:1).

Esta separación resulta de la consideración de que IFE se centra en un planteamiento más práctico del aprendizaje de la lengua, poniendo énfasis en su uso comunicativo y proporcionando a los alumnos formas para que puedan evolucionar en sus áreas de estudio o en su entorno laboral.

En este sentido, Robinson (1991) defiende la urgencia de un estudio preliminar de necesidades en esta área, ya que IFE se dirige a objetivos concretos (*goal-directed)* y se basa en las necesidades de los alumnos y en la enseñanza de estructuras que den respuesta a estas necesidades.

Como podemos ver, todos los autores anteriores defienden que cualquier definición de IFE tiene que ser conseguida en base al método de interacción que existe entre discentes y docentes, quienes dejarían de ser simples transmisores de conocimientos para pasar a ser lo que Robinson llama de *language consultant* (consultor lingüístico) (1991:4), intercambiando saber lingüístico y recibiendo conocimientos técnicos y especializados como respuesta. El proceso de enseñanza y aprendizaje evoluciona a un proceso dinámico y bidireccional, en el que ambas partes participan del intercambio.

West (1995), basando su investigación en el análisis de la literatura de autores especialistas en el área, resume las características, o principios, básicos del inglés específico, en los siguientes:

- *authenticity;*
- *research-base;*
- *language;*
- *need;*
- *learning/methodology* (1995:2).

Por *authenticity* (autenticidad) se entiende la utilización de materiales auténticos, reales, haciendo el autor un análisis de los textos utilizados en IFE. En los años 60, los materiales didácticos tenían como justificación la adquisición de destrezas (*reading, writing, listening* y *speaking*) y los profesores deberían tener en cuenta las necesidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos para crear dichos materiales. No obstante, muchas veces la autenticidad de los materiales y de los textos no tenía en cuenta la dificultad de los mismos y la gramática y vocabulario utilizados presentaban, a luz de esa dificultad, limitaciones para el proceso de aprendizaje, ya que no estaban adaptados a su nivel lingüístico. Por otra parte, la tendencia de adaptar los textos sin un criterio claro y definido, dificultaba también la delimitación de tareas y su conexión con situaciones

comunicativas concretas. Un poco más tarde el concepto de autenticidad fue transformándose, abarcando materiales que no fueran solamente escritos y teniendo en cuenta diferentes tipologías textuales adecuadas a cada destreza, simplificando y aclarando los objetivos que se pretendían alcanzar a través de ellas. Hubo una redefinición de las tareas, originando una conexión más directa entre el aprendizaje lingüístico y las diferentes situaciones reales de comunicación, pidiendo al alumno respuestas que simularan directamente esas situaciones:

[…] *this meant designing tasks requiring students to process texts as they would in the real world, i.e. employing the same skills and strategies as would be required in the target situation* (West, 1995:3).

El concepto de *research* (investigación) está unido a la necesidad de investigar y basar el estudio del IFE en fundamentos teóricos sólidos, para crear una metodología que responda a las necesidades de los alumnos, ya que el proceso de aprendizaje comienza a centrarse en ellos y en lo que quieren (o necesitan) aprender. La investigación en IFE empezó con el análisis de registros (*registers*), o la utilización de la lengua, tanto oral como escrita, adecuándola a contextos comunicativos específicos. Más tarde, con el surgimiento de proyectos dentro del área de la lingüística aplicada y con la creación de listas de vocabulario específico (y su organización en *corpora*), los criterios de enseñanza de la lengua fueron redefinidos y desarrollados, teniendo en cuenta no sólo los enunciados sino también las palabras y expresiones que constituyan la base léxica de las diferentes áreas. De la misma forma, y como consecuencia de estos nuevos planteamientos, se empezaron a definir con más exactitud las diferentes funciones comunicativas exigidas para cada situación (West, 1995:4). En los años 90 la investigación y la creación de materiales en IFE tenía muchas limitaciones, en especial por no existir una conexión entre los materiales elegidos y las diferentes situaciones comunicativas concretas de uso del idioma, lo que limitaba el aprendizaje del alumno, cuyo objetivo era comunicar con efectividad en los diferentes contextos que su trabajo o ocupación le exigían. Este análisis de los materiales lleva el autor a considerar dos perspectivas que hay que tener en cuenta al analizar el concepto de *text* (texto): la perspectiva del análisis del discurso (*discourse-analysis approach*), basada en la creación de funciones retóricas (*rhetorical functions*), y en la conexión existente entre las frases y su organización en textos; y la perspectiva de análisis de géneros (*genre-analysis approach*), que tiene por objetivo analizar el texto en su totalidad para facilitar al alumno el estudio de los diferentes contextos y situaciones comunicativas que necesita aprender. Esta segunda perspectiva analiza el texto a un macro-nivel y lo descompone sin que se pierda su globalidad e intenciones comunicativas

(*opus cit:5*).

El concepto de *need* (necesidad) apareció en los años 70, cuando se empezaron a tener en cuenta las necesidades de los alumnos y a posicionarlas en el centro del proceso formativo. Para eso era pertinente analizar la situación final (*target situation*), o sea, lo que el alumno necesitaba aprender para poder responder en situaciones comunicativas reales y concretas, en general incluidas en su área laboral o de especialización académica. Sin embargo, un tipo de análisis basado únicamente en necesidades parecía insuficiente, por lo que se incluyeron otros tipos, entre los que destacamos:

- *deficiency analysis* (análisis de deficiencias) – lo que los alumnos necesitan aprender, para solucionar fallos lingüísticos y comunicativos;
- *strategy analysis* (análisis de estrategias) – cómo los alumnos pueden aprender – que tipos de estrategias y metodología se pueden utilizar;
- *means analysis* (análisis de medios) – el estudio del medio a través del cual se va a impartir la enseñanza de IFE (*opus cit:6*).

En el concepto de aprendizaje (*learning*) West (*opus cit*) defiende la perspectiva centrada en el alumno (*learning-centred approach*) de Hutchinson y Waters, que se basa en la creación de un estilo de enseñanza original y que motive al discente, llevándole a disfrutar de un acercamiento activo a su proceso de aprendizaje.

Continuando con la definición de IFE, encontramos que Widdowson (1998) lo define de la siguiente forma:

The very term English for Specific Purposes implies that it is English which is somehow peculiar to the range of principles and procedures which define that particular profession. (…) The S of ESP links language with purpose and establishes the association (1998:3).

Según Widdowson, la enseñanza del inglés se organiza en torno a contenidos específicos, con el objetivo de dar a los alumnos herramientas que les permitan asegurar la comunicación e interacción efectivas en clase o en su entorno laboral. No obstante, como también refiere este autor, al intentar especificar un concepto, o una corriente lingüístico-pedagógica con orientaciones y procedimientos propios, se generaliza, en palabras de Widdowson: *all uses of English (…) are specific* (opus cit:3). Al eliminar la especificidad del IFE, Widdowson nos alerta de la dificultad de encontrar una definición que ejemplifique el concepto, ya que todo proceso comunicativo sirve a propósitos particulares porque todo ser humano comunica en vista a alcanzar objetivos específicos. En base al proceso comunicativo, Widdowson (1998) defiende una visión de uso de la

lengua y es ese planteamiento pragmático el que justifica la naturaleza del IFE:

[…] we use language indexically, to point to aspects of knowledge assumed to be shared between us and our interlocutors (opus cit:4).

Además de esa utilización de la lengua, es necesario que los interlocutores compartan ciertos conocimientos, es decir, que tengan en común un mismo universo cultural de referencia, ya que sólo así podrá existir una comunicación efectiva, en palabras del autor:

Communication, then, is not simply a matter of issuing semantic tokens of fixed meanings but of using the resources of the language code indexically, to indicate (point out, invoke) shared schematic knowledge of ideational patterns of conceptualization and interpersonal patterns of communication, shared assumptions, beliefs, values, conventions of behaviour, that is to say aspects of a common culture which define particular discourse communities (1998:9).

El aprendizaje, adquisición y uso de la lengua son considerados en una dimensión meramente social, justificada por la idea de que es este intercambio final el que justifica todo el proceso de enseñanza. A luz de estas ideas, IFE se basará en la adquisición de estructuras y mecanismos lingüísticos y culturales que sean los objetivos de cierta profesión o área de conocimiento. Así, si lo tomamos desde esta perspectiva general, IFE no podría ser nunca un sistema lingüístico estático, correspondiente a un área específica, porque la lengua evoluciona y está sujeta a cambios continuos. Por lo tanto, según Widdowson, tenemos que considerar el carácter dinámico del inglés: *we need to think therefore not of the English* of *computers or commerce or whatever, as if it were fixed in advance, but the English* for *computers or commerce or whatever, which will change in all manner of ways as these activities develop* (opus cit).

Asimismo McDonough (1998) nos aporta su contribución a la definición del IFE a través de la enumeración de las características principales del mismo:

- *ESP is goal-directed, a means to an end and not an end in itself. Learners, then, study English instrumentally, because it will help them get a better job or increase their mobility or achieve a higher degree, and not for its own sake.*
- *ESP courses are derived from an analysis of learners' needs* (1998:157).

Una vez más se habla de la vertiente práctica del IFE y en base a las necesidades comunicativas y lingüísticas de los alumnos, característica que hace que su aprendizaje

sea motivador y atractivo.

McDonough (*opus cit*) sigue haciendo una breve descripción de las tendencias y corrientes que marcaron el IFE, y que resumimos de la siguiente forma:

- *register analysis* (análisis de registros), basada en la frecuencia de estructuras gramaticales y léxicas, teniendo en cuenta los diferentes registros del discurso y atendiendo a las diferentes situaciones comunicativas que el alumno tendría que desarrollar;
- *language in use* (uso de la lengua), representada por Widdowson (1998) y que veía en el uso comunicativo de la lengua su verdadero aprendizaje, relegando las estructuras lingüísticas a un segundo plano;
- *skills* (destrezas), o las destrezas comunicativas en las que se basan la planificación y la enseñanza de la lengua. Abarcarían el estudio lingüístico de estructuras y el uso comunicativo de la lengua;
- *task-based* (basada en tareas), o la simultaneidad de aprendizaje de diversos aspectos unidos al aprendizaje lingüístico. Esta visión tiene en cuenta el carácter interdisciplinar que la enseñanza de una lengua debería tener, ya que son los diferentes contenidos los que pueden aportar contextos reales de adquisición y justificación de aprendizaje;
- *genre-analysis* (análisis de registros), o el papel que las características de los diferentes géneros textuales tiene en el aprendizaje comunicativo y pragmático de una lengua utilizada por una cierta comunidad (1998:157-8).

Dudley-Evans y St John (1998) analizan las diferentes concreciones de IFE y aportan su propia definición. Consideran la metodología como un factor determinante, entendiendo por metodología la relación que se establece entre el profesor y los alumnos, pasando de una relación de casi dominio del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a un proceso de responsabilidad recíproca, donde se ve al docente como un asesor lingüístico:

[…] language consultant enjoying equal status with the learners who have their own expertise in the subject matter (1998:4).

En base a estas ideas, Dudley-Evans y St John presentan una definición de IFE basada en:

- la importancia de la metodología y los contenidos de las áreas a las que se refiere, así como la necesidad de facilitar una interacción y cambio de papeles entre el profesor y los alumnos;

- el interés por el estudio de la lengua en cuanto sistema que se quiere aprender y dominar.

Como consecuencia de las ideas anteriores, los autores hablan, al igual que Strevens (1998), de características absolutas y variables, diferenciando en este caso (Tabla 1):

Absolute characteristics:
• ESP is designed to meet specific needs of the learner; • ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves; • ESP is centred on the language (…), skills, discourse and genres appropriate to these activities.
Variable characteristics:
• ESP may be related to or designed for specific disciplines; • ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; • ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; • ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners

Tabla 1: Características absolutas y variables del IFE (1998:4-5)

De todas las definiciones y características del IFE, lo que salta a la vista es que su enseñanza está basada, principalmente, en las necesidades de los alumnos, y que esas necesidades sitúan al discente en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje – todos los contenidos y metodología se organizan en base a lo que necesita aprender, para que pueda afrontar las situaciones comunicativas más variadas que le pudieran surgir y que va a indicar el tipo de inglés que se pretende enseñar (académico o profesional). Por otra parte, lo que se deduce también no es una oposición entre Inglés para Fines Generales (IFG) e IFE, sino una complementariedad entre ellos, ya que sería difícil que uno existiera sin el otro. Al aprender inglés general, el alumno se enfrenta a situaciones comunicativas específicas donde el aprendizaje de estructuras y vocabulario se justifican por su utilización en contextos propios, adoptando un registro común a una determinada comunidad. La misma situación se aplica al IFE. El inglés general sirve de base para entender estructuras sintácticas y gramaticales, así como palabras y expresiones, preparando el camino para el aprendizaje de léxico específico relacionado con las demandas de cada profesión. Esta complementariedad posibilita, por lo tanto, una conjunción entre la variedad general de la lengua y el vocabulario específico de cada área o campo de actuación - el aprendizaje se desarrollará simultáneamente, facilitando el proceso de adquisición. A este respecto Varela (2007) menciona el creciente interés manifestado por los(as) alumnos(as) en aprender inglés especifico o especializado, lo que se refleja en la prolífica investigación que, desde hace algunos años, se dedica al tema. Esta tendencia viene justificada por la utilidad del mismo, haciendo con que la motivación en aprender un idioma extranjero aumente porque posibilita el desarrollo en la

carrera profesional:

[…] las personas interesadas en Inglés para Fines Específicos se valen del idioma extranjero para alcanzar otra meta: la mejora de su competencia profesional (2007:329).

De esta forma, también el Marco Común de Referencia para las lenguas de Unión Europea basa sus directrices en la adquisición, por parte del alumnado, de una serie de capacidades que tendrán que ser seleccionadas teniendo en cuenta los intereses personales y las demandas profesionales de cada individuo (opus cit:331). O sea, el proceso de enseñanza/aprendizaje se centra en el alumno y en lo que tiene que aprender para evolucionar a nivel profesional, académico o personal. La enseñanza pasa, entonces, de una transmisión de contenidos generales para la preparación (casi)individualizada de cada alumno.

Enrique Alcaraz (2007), justificando esta tendencia de estudiar las lenguas de especialidad, habla de la influencia de la sociedad del conocimiento y de la globalización en las lenguas, y apunta tres razones principales para el interés en estudiar lenguas en ámbitos profesionales y académicos:

(a)el nuevo replanteamiento de la división tradicional del conocimiento, (b) la interdisciplinaridad epistemológica surgida a raíz del anterior replanteamiento, y (c) el deseo que ha despertado en los estudiosos del lenguaje conocer en profundidad y, en consecuencia, investigar cuáles son los rasgos definitorios de estas lenguas de especialidad, como sistemas, y cuáles son las estrategias cognitivo-comunicativas que emplean sus actores en las diversas situaciones y acontecimientos de sus respectivas esferas profesionales (2007:4).

La primera razón tiene que ver con las diferencias existentes entre conocimiento e información. El primero es un producto del segundo, es decir, es la información, su selección y análisis lo que va a originar la construcción del conocimiento que, por su parte, posibilita el replanteamiento de paradigmas vigentes, desarrollándolos o haciendo que surjan otros nuevos. Es la llamada sociedad del conocimiento y la globalización las que hacen que las lenguas sufran cambios, adaptándose a las nuevas exigencias que aparecen a medida que la sociedad y el mundo del trabajo evolucionan. La segunda razón apuntada por Alcaraz (opus cit) es la interdisciplinaridad, definida como *la fecunda cooperación conceptual y metodológica que se prestan entre si dos o más campos del saber para llegar a entender mejor la realidad* (opus cit:6). La interdisciplinaridad posibilita la reflexión teórica y hace que dicha reflexión actúe sobre las lenguas

profesionales, presentando nuevas formas de abordar su estudio y enseñanza. Es este el motivo por el que las lenguas se denominan académicas y profesionales: académicas porque fueron objeto de estudio; profesionales porque ese estudio está basado en las demandas de las diferentes profesiones a las que esas lenguas se aplican. Por este motivo, Alcaraz (2007) defiende que las lenguas profesionales y académicas *han pasado de ser simples 'tecnicismos' a convertirse en complejos códigos lingüísticos y comunicativos* (opus cit:7), y presentan seis rasgos principales que las caracterizan: (1) *el léxico*, propio y especifico de cada lengua de especialidad; (2) *la morfosintaxis*, o las características sintácticas y estilísticas que marcan estas lenguas; (3) *el discurso*, que puede variar entre expositivo, descriptivo, instruccional, etc.; (4) *la comunicación*, o las técnicas comunicativas basadas en los diferentes contextos y situaciones; (5) *los textos profesionales*, específicos de cada profesión, y; (6) *el marco cultural diferenciado*, o los rasgos que caracterizan las comunidades particulares donde esas lenguas se utilizan (opus cit:7-8).

Alcón Soler (2007) presenta tres razones para explicar el surgimiento y estudio de las lenguas de especialidad: *el desarrollo científico y tecnológico, la globalización y la movilidad* (2007:259). Las dos primeras razones ya fueron analizadas anteriormente; la tercera proviene de los rasgos que caracterizan las políticas europeas, según las cuales cualquier ciudadano debe poder conseguir trabajo y cursar estudios en los países de la Unión, haciendo que surja la necesidad de desarrollar el aprendizaje de lenguas que satisfagan sus exigencias laborales y académicas. Esta necesidad nos lleva al inglés, considerado como lengua universal, y a su división general en inglés para fines generales e inglés para fines específicos que, según Soler (2007), sólo se diferencian en cuanto a la situación comunicativa concreta a la que sirven:

…*los lenguajes de especialidad no son distintos a los lenguajes generales en lo que a los sistemas lingüísticos se refieren, sino que las lenguas de especialidad tienen en cuenta las variables situacionales determinadas por las disciplinas de especialidad* (opus cit:260).

Finalmente, falta enfatizar que las lenguas profesionales y académicas deben parte de su importancia a la política europea de aprendizaje a lo largo de la vida, o *lifelong learning*. El aprendizaje a lo largo de la vida es *all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence* (Commission of the European Communities, 2000:3). El aprendizaje pasa a ser visto como un proceso continuo de actualización de saberes, ya que solo así podrán los individuos evolucionar en su empleo u ocupación. De esta forma, se ve necesaria una renovación y/o adquisición de nuevas capacidades que permitirán disfrutar de y participar

en la sociedad del conocimiento, así como la inversión en recursos humanos y nuevas metodologías para que el aprendizaje sea efectivo. Además, posibilitar el acceso a todos, a través de la utilización de las tecnologías de información y comunicación, eliminando las barreras físicas y de tiempo que mucha gente sufre a la hora de actualizarse o desarrollar aprendizajes. Y el hecho que estos lenguajes estén al servicio de situaciones comunicativas concretas y específicas de cada profesión (o entorno laboral), origina su división en ramas.

1.3. Ramas del IFE: Inglés para Fines Académicos e Inglés para Fines Ocupacionales

Como pasa con la definición del concepto de IFE, tampoco es fácil delimitar y clasificar sus diferentes apartados o ramas. Una de las primeras y más pertinentes clasificaciones de IFE nos llega a través de Strevens (1977:92), que hace la división en dos ramas: una ocupacional, basada en los intereses de los alumnos de ciencia y tecnología (*EST – English for Science and Technology*), y otra educacional. La rama ocupacional se basará, para desarrollar el proceso de enseñanza/aprendizaje, en la experiencia previa de los alumnos, lo que condicionará su experiencia posterior, motivando la preparación de los profesores para acompañar todo el proceso; la rama educacional se basará en asignaturas específicas que podrán ser independientes o integradas en el plan de estudios (Figura 2).

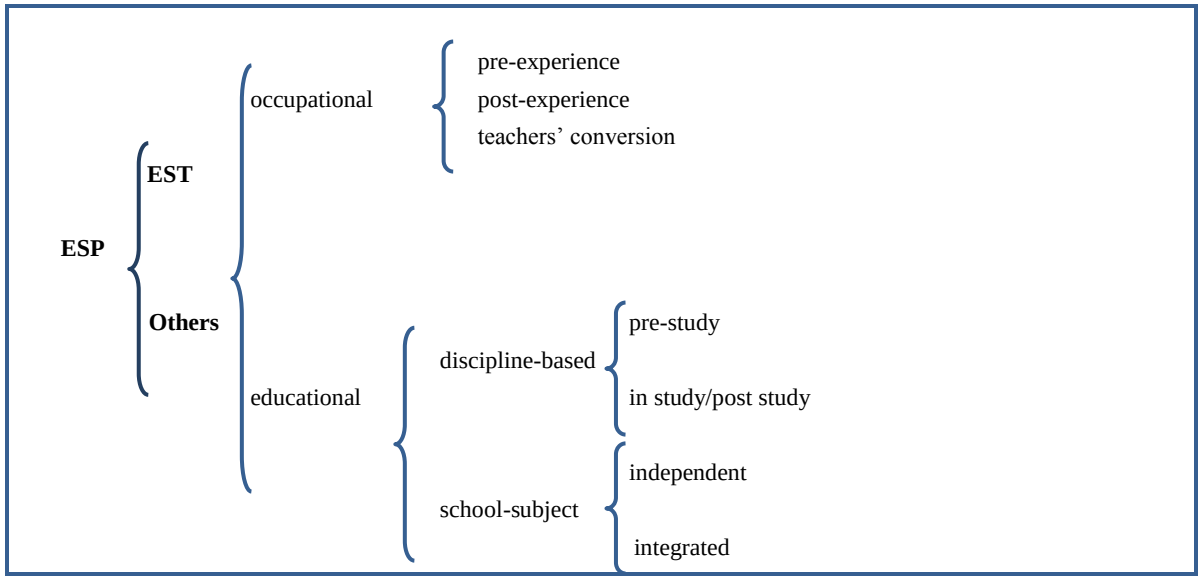


Figura 2: Taxonomía de cursos de IFE (Strevens, 1977:92)

Hutchinson y Waters (1987) presentan un árbol como representación de las diferentes subdivisiones de la enseñanza de la lengua inglesa. Tomando como base el aprendizaje, la comunicación y la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el IFE (*ESP* en el árbol)

se subdivide en ramas de acuerdo con lo que el alumno quiere aprender: el inglés a nivel académico, necesario para evolucionar en los estudios (EAP: *English for Academic Purposes*), y/o el inglés para fines ocupacionales, con el objetivo de comunicarse y evolucionar en el trabajo (EOP: *English for Occupational Purposes*; EVP: *English for Vocational Purposes*; VESL: *Vocational English as a Second Language*). Además, es posible distinguir cursos de inglés específico teniendo en cuenta la especialidad (o especialización) de los alumnos: EST (*English for Science and Technology*), EBE (*English for Business and Economics*) y ESS (*English for the Social Sciences*) (1987:17), lo que da lugar a los diferentes lenguajes de especialidad.

En este sentido, Dudley-Evans y St John (1998) presentan la clasificación que aparece en las figuras 3 y 4, respectivamente, considerando solamente dos únicas subdivisiones generales dentro del IFE (ESP): EEP/EAP y EOP. La primera clasificación está basada en la de Robinson (1991) y las diferencias con la taxonomía de Strevens es que, por una parte, ten en cuenta también el Inglés para Fines Ocupacionales y no solamente el Inglés para la Ciencia y Tecnología. Por otra parte, llama al inglés para fines educacionales *Inglés para Fines Académicos*. Esta rama del inglés puede ser estudiada como contenido específico o como contenido general.

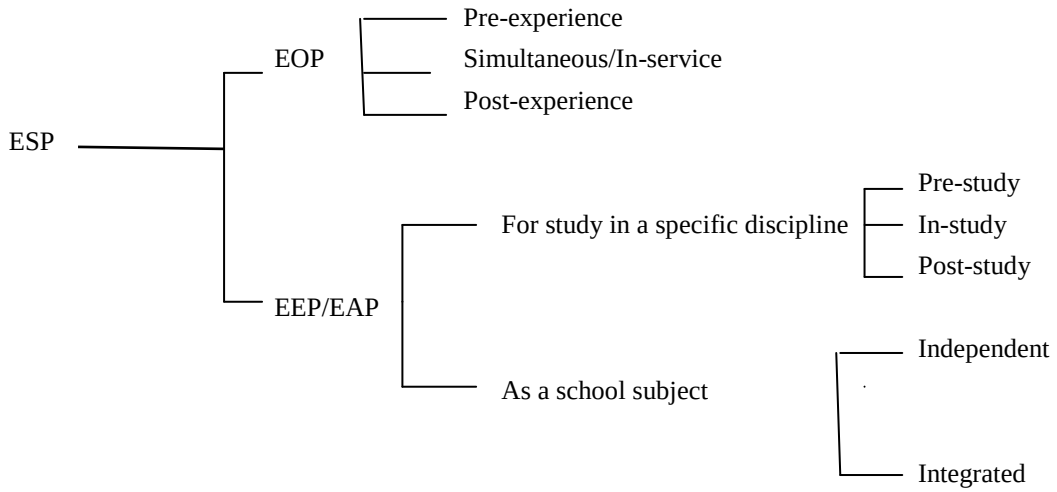


Figura 3: Subdivisiones generales del IFE (Dudley-Evans y St John, 1998)

Finalmente, Dudley-Evans & St John (1998) presentan una división de las ramas del IFE, que se subdividen en Inglés para Fines Académicos e Inglés para Fines Ocupacionales. La primera subdivisión tiene que ver con las asignaturas específicas impartidas a los alumnos y que hacen parte de cada carrera, preparando los estudiantes para su futuro laboral. En general son asignaturas técnicas y de carácter especializado. La segunda rama se ocupa de cursos creados específicamente para ayudar a los profesionales

de determinada área a poder evolucionar en su trabajo, por facilitar el aprendizaje de destrezas lingüísticas que están directamente conectadas con su entorno y necesidades laborales.

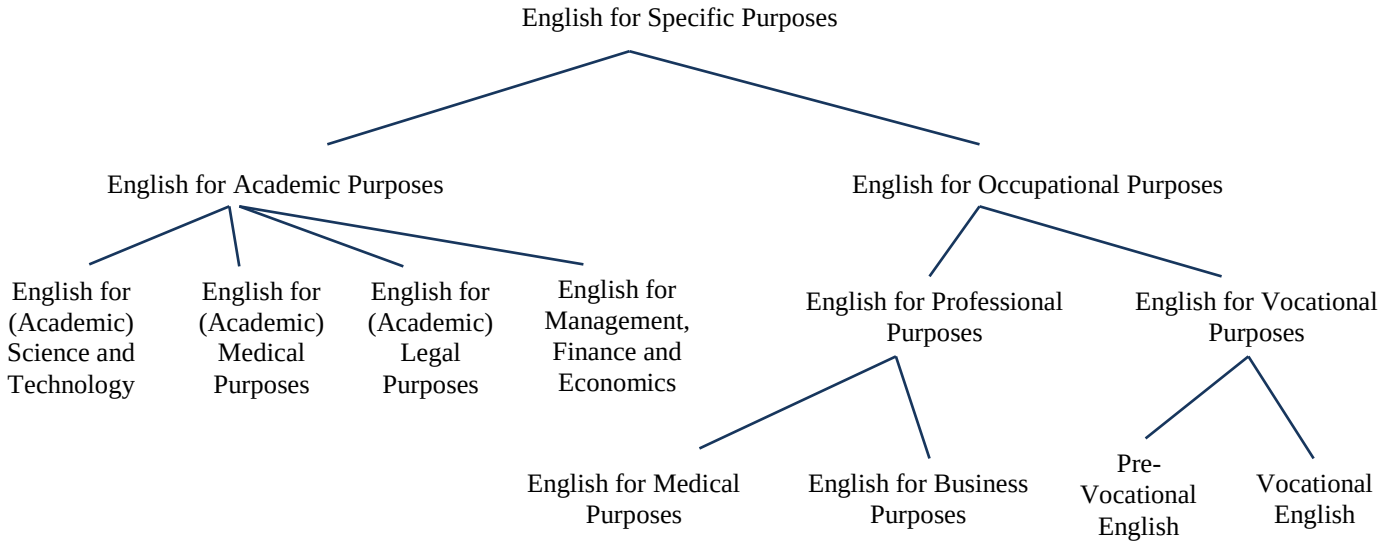


Figura 4: Apartados dentro de cada subdivisión del IFE (Dudley-Evans y St John, 1998)

Alcaraz (2000), basándose en estas divisiones y en la creencia de Widdowson (1983) de que todos los usos que hacemos de la lengua son específicos, propone el término IPA (*Inglés Profesional y Académico*), que incluiría, además del inglés para fines académicos y profesionales, el inglés que se utiliza en la investigación científica y desarrollo tecnológico, o EST (*English for Science and Technology*).

Como hemos visto, no es fácil hablar, o dar un nombre a las ramas del IFE. A pesar de eso, en lo que los autores parecen estar de acuerdo es que cada profesión demanda el conocimiento de aspectos concretos y de un lenguaje específico de su área. Al aprenderlo, los trabajadores o estudiantes estarán más capacitados para desarrollar su profesión, sus estudios, o ambos. Además, y como confirmación de esta perspectiva, Varela (2007) hace un análisis de los varios manuales y métodos de enseñanza de inglés para Turismo, y concluye que, además de los manuales de inglés específico de esa área, también los manuales de inglés general dedican algunas unidades a estudiar los viajes, la comida y bebida, y el lenguaje que se utiliza en esos casos (hacer una reserva, contratar un viaje, pedir en un restaurante, etc.). O sea, parece haber, cada vez más, la preocupación en incluir el inglés específico con el inglés general, para que los discentes adquieran más destrezas en contextos comunicativos específicos. Porque hoy día lo que los profesores de un idioma extranjero deben enseñar es una vertiente comunicativa del idioma meta, para que los alumnos sean capaces de utilizarlo en los más variados contextos y situaciones comunicativas que se les planteen. Y este es también el objetivo del Marco Común de Referencia para las Lenguas, de Unión Europea. Pero esta tendencia de evolución del IFE

es relativamente reciente. Veamos, antes, las otras fases por las que ha pasado el inglés específico.

1.4. Fases de evolución de IFE y teorías del lenguaje y del aprendizaje lingüístico

Para entender las diferentes fases del Inglés para Fines Específicos tenemos que considerar las teorías del lenguaje que incidieron en la enseñanza de las lenguas, así como las diferentes teorías sobre el aprendizaje lingüístico, centrándonos en las aportaciones más relevantes para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera. La descripción de estos modelos teóricos nos ayuda a entender las diferentes teorías y planteamientos en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya sea para fines generales o específicos. En este contexto, no podemos dejar de referirnos, en primer lugar, a los diferentes tipos de aprendizaje que, según Klein (1990) son dos los que influyen en la adquisición de una segunda lengua/lengua extranjera: espontáneo (*spontaneous*) y guiado (*guided*):

[…] acquisition of a second language in everyday communication, in a natural fashion, free from systematic guidance (1990:16).

Como características de este primer tipo (adquisición de la lengua a través de la comunicación cotidiana) el autor señala su espontaneidad, ya que él discurso espontaneo está exento de cualquier especie de sistematización o intención. El segundo es definido como el aprendizaje sistemático: *learning that is open to systematic and intentional influence* (opus cit:18), lo que conocemos como instrucción formal, la que se produce, por ejemplo, en el contexto de clase. Dentro de esta categoría se incluyen también los diferentes tipos de aprendizaje a distancia, porque son igualmente sometidos a la supervisión y orientación de un profesor y/o tutor.

Ellis (1990) habla también de estos dos conceptos de aprendizaje, pero los categoriza como *formal* e *informal*. El aprendizaje formal es sistemático y supone una acción por parte del individuo: *it involves some kind of studial activity on the part of the learner* (1990:2), correspondiendo al concepto de aprendizaje guiado de Klein (1990). El aprendizaje informal es espontáneo y más motivante: *it takes place through observation and direct participation in communication – learning is a process of discovery which takes place spontaneously and automatically* (opus cit), y corresponde al concepto de aprendizaje espontáneo de Klein.

Teniendo en cuenta estos conceptos, Hutchinson & Waters (1987) defienden que la

gramática clásica o tradicional (*classical or traditional grammar*) es la primera teoría lingüística que podría haber incidido en la enseñanza de lenguas, a nivel general, y del inglés específico, a nivel particular. Esta teoría basaba el estudio de la lengua en la posición ocupada por cada palabra dentro de la frase, una tendencia heredada de la descripción gramatical del griego y del latín, dos lenguas basadas en el estudio del código lingüístico (*code-based languages*), es decir:

[…] *the form of a word would change according to whether it was a subject, object, indirect object* (1987:24).

A pesar de que el inglés no comparte estas características con las lenguas clásicas, al ser una lengua basada en el orden de las palabras (*word-order based language*), el conocimiento de los términos utilizados en su clasificación es útil aún hoy día para catalogar y definir conceptos y funciones, además de ayudar a entender mejor el funcionamiento global de la lengua.

La segunda teoría, la lingüística estructuralista (*structural linguistics*), apareció en la década de los 30 del siglo XX y conoció su apogeo con Bloomfield (1935). La base de esta teoría es el concepto de que la gramática se basa en relaciones sintagmáticas, y que la variación de términos dentro de una estructura origina significados diferentes:

[…] grammar is described in terms of syntagmatic structures which carry the fundamental propositions (statement, imperative, interrogative, negative etc.) and notions (number, gender, time etc.). By varying the words within the structural frameworks, different meanings will be generated (1987:25).

El Estructuralismo parece complementar a la teoría gramatical, ya que ve la lengua como un sistema que es necesario describir y estudiar, dando al alumno los mecanismos suficientes para entender la tendencia generativa de la lengua, facilitando el aprendizaje de estructuras lógicas y posibilitando la construcción y asimilación lingüística. Rivers (1983) comienza el análisis de las teorías de aprendizaje en los años 1920 y 1930 y une el estructuralismo con el behaviorismo. Esta corriente hacía un estudio objetivo del comportamiento humano, centrándose, principalmente, en lo que se podía ver y describir:

[…] what could be objectively observed, described, and measured, without resort to the presumption of inner motives or innate mechanisms as determinants (1983:2).

Los investigadores de este periodo basaban sus estudios en hábitos, o en las respuestas

resultantes ante determinados estímulos, hábitos que venían fácilmente a la mente del individuo cuando estaban asociados a algún tipo de recompensa. Esta perspectiva se originó a partir de las experiencias llevadas a cabo por Pavlov (1927) y la teoría del reflejo condicionado, por la cual un estímulo originaba una respuesta concreta. La teoría se aplicó también al aprendizaje de las lenguas. Los estructuralistas empezaron a analizar el lenguaje como el conjunto de elementos emitidos por el hablante, sin atender a los mecanismos cognitivos subyacentes. Para ellos la utilización del lenguaje era un conjunto de hábitos adquiridos en el seno familiar: *a set of habits acquired within the social group in which the child was growing up* (1983:3), una perspectiva que analiza el lenguaje como algo mecanizado, sin tener en cuenta las diferentes particularidades de cada ser humano, que aprende a hablar no solamente a través de la imitación de su grupo, sino también como espejo de los procesos mentales asociados a todo el aprendizaje. Este conjunto de hábitos queda reflejado en el método audiolingual (*audiolingual approach*). Según esta teoría, la lengua se presenta, en primer lugar, de forma oral y sólo después se puede exigir a los alumnos la representación grafica de lo que aprendieron. En este sentido, el alumno memoriza en primer lugar diálogos y estructuras orales de la lengua que quiere aprender, teniendo en cuenta las diferentes situaciones comunicativas presentadas. La gramática se aprende a través de repetición: *drilling in substitution, expansion, or conversión of elements in the language patterns* (opus cit:4). Hay una comparación constante entre las estructuras de la lengua materna con las de la lengua que se quiere aprender, y el objetivo es su memorización – lo que se pretende es una respuesta rápida del alumno a la que seguirá la confirmación o corrección por parte del profesor. La lectura es introducida de forma gradual, a medida que la memorización de estructuras evoluciona, y la competencia escrita se ve como un soporte a la retención oral de estructuras lingüísticas. El gran objetivo del método audiolingual era que los alumnos aprendieran el mayor número posible de bloques lingüísticos y que los adecuaran a las diferentes situaciones comunicativas en las cuales participaban. Por ser una tendencia que exigía memorización y retención a través de la repetición constante de estructuras, este método basaba la enseñanza y aprendizaje en prácticas de laboratorio, enfocado a que el alumno no tuviera fallos en las respuestas, aunque, muchas veces, no entendiera el contenido de lo que decía.

A principio de los años 60 empezaron a aparecer críticas a esta teoría. Ellis (1990) critica la formación de hábitos alegando que el aprendizaje lingüístico no es un proceso mecánico:

[…] *language learning cannot be convincingly treated as a process of mechanical habit formation* (1990:27).

Este punto de vista es resultado de las teorías de Rivers (1983), quien defiende la práctica comunicativa en contextos reales de uso:

[…] *teachers began to realize that if students were to communicate, they needed practice in communicating personal messages, not just formulas presented by the teacher or the textbook writer* (1983:5).

Se concluye, por tanto, que la multiplicidad de situaciones comunicativas a las que el alumno tiene que dar respuesta no puede ser alcanzada a través de la memorización, sino a través de práctica intelectual y cognitiva, mediante el análisis y comprensión de las diferentes alternativas de las que dispone. Otra crítica es que la valoración del error empezó a ser utilizada como motor de aprendizaje: *the value of learning by trial and error began to be reemphasized* (1983:5). Es decir, el error empieza a ser visto, no como algo indeseable, sino como una señal de la efectividad o inefectividad del proceso de adquisición. En palabras de Ellis (1990), [...] *errors have come to be seen as part of the learning process. They are inevitable and provide evidence that acquisition is in fact taking place* (1990:29).

Surge, entonces, la tercera teoría, la Gramática Generativa y Transformacional (*Transformational Generative Grammar*), o Generativismo. Apareció en los años 50 de la mano de Noam Chomsky (1957), quien postulaba que la descripción estructuralista de la lengua era demasiado simplista y superficial al no considerar los diferentes matices de significado que existen en cualquier frase, y porque el análisis lingüístico se realizaba sin tener en cuenta la mente que los produce:

[…] language was being analysed and described in isolation from the human mind which produces it (1987:27).

En este sentido, Chomsky (opus cit) consideraba la lengua como un conjunto global, como el producto de la interacción entre la descripción de su estructura y los mecanismos cognitivos que le servían de base. Así, lo que interesaba era analizar los procesos mentales y pensamiento que originaban la lengua, para lo que Chomsky (1957) defiende la existencia de dos niveles de significado: la estructura profunda (*deep level*), asociada a los pensamientos y a su organización como generadores de lenguaje, y; la estructura superficial (*surface level*), expresión lingüística a través de estructuras sintácticas de esos pensamientos. La gramática sería la conexión entre los dos niveles y es definida como *rules that help the learner generate surface structures from the deep level of meaning* (opus cit:27). Esta teoría y los postulados de Chomsky no dejan al margen las teorías

estructuralistas, sino que hacen posible que se justifique, a nivel cognitivo, el análisis estructural, profundizando en las manifestaciones lingüísticas que varían de acuerdo con los mecanismos mentales subyacentes y con los objetivos comunicativos concretos del emisor. La repetición comienza a dejarse al margen y se empiezan a analizar las diferencias de significado en estructuras lingüísticas semejantes, por parte de la teoría transformacional y generativa. Chomsky (1988), introduciendo los conceptos de competencia (*competence*) y actuación (*performance*), enfatiza la utilización creativa de la lengua por parte de los alumnos para poder entender los mecanismos lingüísticos y además los diferentes contextos y situaciones comunicativas. Esta contribución de Chomsky ha tenido gran proyección en la enseñanza de lenguas, porque permitió la distinción entre actuación (*performance*), conectada a las estructuras superficiales (*surface structures*) – comunicación a través de estructuras sintácticas concretas -, y competencia (*competence*), conectada a las estructuras profundas (*deep level rules*) - o los procesos mentales subyacentes en la realización lingüística y en las intenciones comunicativas. Esta distinción ha supuesto una gran contribución para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, pues alertó del hecho de que cualquier lengua se aprende para alcanzar el objetivo de comunicar. En base a Chomsky, surgió la teoría conocida como, según Lightbown y Spada (1995), hipótesis de construcción creativa (*creative construction hypothesis*), y definida como:

Learners are thought to 'construct' internal representations of the language being learned. (...) The internal representations are thought to develop, in predictable stages, in the direction of the full second language system (1995:26).

Esta teoría ha tenido como principal representante a Krashen (1979), quien desarrolló una teoría global de adquisición de una segunda lengua a través de la unión de presupuestos de diferentes teorías. Conocida como Modelo Monitor (*Monitor Model*), la teoría de Krashen estaba basada en cinco hipótesis:

1) La hipótesis de aprendizaje y adquisición (*the acquisition-learning hypothesis*) – según el autor, hay dos formas de aprender una segunda lengua: adquiriéndola o aprendiéndola. La adquisición tiene que ver con el uso concreto de la lengua en el acto de comunicación, sin tener en cuenta la forma lingüística. El aprendizaje se refiere al estudio organizado y planificado de la lengua, en el contexto formal de clase, es decir, lo que corresponde a los conceptos de *spontaneous/informal* y *guided/formal*, de los tipos de aprendizaje de los que hemos hablado anteriormente. Para Krashen, la adquisición es el concepto más importante para la comunicación: *it is only acquired language which is readily available for natural fluent communication* (opus cit: 27), sin que la corrección

gramatical o formal tenga importancia, ya que no compromete la efectividad del acto comunicativo.

2) La hipótesis del monitor (*the monitor hypothesis*) – resultante de la hipótesis anterior y de la oposición entre adquisición y aprendizaje. Esta orientación refuerza la importancia de la adquisición lingüística a través del uso comunicativo y defiende que el sistema adquirido a través del aprendizaje funciona como un *monitor*, fiscalizando los enunciados producidos por el sistema de adquisición. Según este autor, son necesarias tres condiciones para el uso del *monitor*: *sufficient time, focus on form, and knowing the rules* (opus cit). A pesar de eso, considerando que el *monitor* va a hacer solamente una revisión del lenguaje producido, Krashen defiende que la enseñanza de una lengua debe basarse en la comunicación y no en el aprendizaje de reglas y estructuras lingüísticas.

3) La hipótesis del orden natural (*the natural order hypothesis*) – según esta hipótesis, cada individuo adquiere las reglas lingüísticas de acuerdo con una secuencia previsible, sin que sea verdadero que las reglas más fáciles se aprendan primero.

4) La hipótesis del input (*the input hypothesis*) – defiende que la adquisición lingüística sólo se procesa a través de la recepción de un input comprensible, o de la comprensión de mensajes. Para que eso ocurra hay que tener en cuenta el nivel de competencia lingüística del alumno.

5) La hipótesis del filtro afectivo (*the affective filter hypothesis*) – Lightbown y Spada (1995) empiezan por definir filtro afectivo (*affective filter*) como *an imaginary barrier which prevents learners from using input which is available in the environment* (1995:28). Directamente conectado a los estados emocionales y a la motivación, es este filtro el que va a ayudar a seleccionar lo que el alumno adquiere. El filtro estará activado cuando el alumno está estresado o desmotivado, y estará desactivado siempre que el alumno esté relajado o motivado. Es en el estado de desactivado cuando el filtro permite la adquisición lingüística eficaz.

A partir de las visiones de Krashen surge la teoría interaccionista, según la cual lo que importa es analizar la interacción de los alumnos con los hablantes nativos de la lengua que se quiere aprender:

[…] a crucial element in the language acquisition process is the modified input that learners are exposed to and the way in which native speakers interact in conversations with learners (opus cit:29).

El uso comunicativo de la lengua hace que aparezca el concepto de competencia comunicativa (*communicative competence*), de la mano de Hymes (1987:29), descrito como *how we use language, with whom, when, where* (opus cit). En esta definición

subyace el uso de la lengua según el interlocutor, la situación comunicativa, el contexto y la intención, emergiendo también la importancia de la comunicación no verbal (gestos, posturas, etc.), del medio de comunicación utilizado (canal), de la relación entre los interlocutores, del tema y objetivo del acto comunicativo concreto. El concepto de competencia comunicativa surgió debido a la necesidad de los alumnos en aprender una lengua con el objetivo de evolucionar en su área laboral o en su campo de estudios, originando el interés en desarrollar competencias en el dominio específico del idioma, a través del aprendizaje de estructuras y vocabulario de su entorno laboral o de estudio. En base a estas necesidades del alumnado, surge el interés en desarrollar el aprendizaje de inglés para fines específicos, y las fases del IFE empiezan a ser consideradas. Estas fases acompañan la evolución de las teorías del lenguaje y las tres primeras teorías están basadas en el concepto del uso comunicativo de la lengua.

La primera es la teoría de variaciones lingüísticas y análisis de registros (*language variation and register analysis*), y está basada en la variación lingüística de acuerdo con el contexto comunicativo de uso, variación que posibilita distinguir entre lenguaje formal e informal, escrito u oral, autónomo y dependiente del contexto. La contribución de esta teoría para la enseñanza del inglés específico ha sido enorme porque posibilita la identificación de tipos de lenguaje utilizados en los diferentes contextos comunicativos y en diferentes áreas de especialidad: Ewer & Latorre (1969), y Swales (1990). Esta teoría recibió críticas de quienes no veían las variedades de la lengua que eran originadas por diferentes contextos especializados, como Tarone *et al*. (1981):

Though attractive at first sight, the assumption that language variation implies the existence of identifiable varieties of language related to specific contexts of use has, in effect, proved to be unfounded (1987:31).

Aunque se puedan identificar estructuras lingüísticas y formas cuya frecuencia de uso es más habitual en ciertas áreas y contextos, todas ellas derivan de la globalidad del sistema lingüístico y cambian a medida que la lengua evoluciona, no siendo posible, por lo tanto, identificar categorías estancas en cada contexto lingüístico especializado. Esta teoría ha coincidido con la primera fase del IFE, cuyo estudio empezó en los años 60 y 70 del siglo XX. En una primera fase, alrededor de los años 60 y 70, con los trabajos de Strevens (1964), Ewer (1969) y Swales (1971), se estudiaban los registros (*registers*) y las peculiaridades gramaticales y léxicas que los caracterizaban. Dudley-Evans y St John, años más tarde, añaden que el estudio de los *registers* estaba basado en la gramática y en el léxico del inglés científico-técnico:

[…] *while the grammar of scientific and technical writing does not differ from that of General English, certain grammatical and lexical forms are used much more frequently* (1998:21).

A nivel gramatical realzaban la utilización de ciertos tiempos verbales, atribuyendo mucha importancia a la adquisición de vocabulario técnico.

Justificada por la teoría de registros aparece la teoría de la gramática funcional (*Functional/Notional Grammar*), y Hutchinson & Waters (1987) empiezan definiendo los dos conceptos. El primero (función) se relaciona con la intención del hablante: *a social behaviour and represents the intention of the speaker or writer, for example, advising, warning, threatening, describing etc.*, y puede ser identificado con los actos comunicativos cotidianos y con las diferentes categorías de modalidad utilizadas para expresar dichas intenciones. El segundo (categoría/noción) refleja los procesos cognitivos de la mente humana:

[…] *the way in which the human mind thinks. They are the categories into which the mind and thereby language divides reality, for example, time, frequency, duration, gender, number, location, quantity, quality etc.* (1987:31).

Esta visión funcional de la enseñanza de la lengua apareció en los años setenta, auspiciada por el Consejo de Europa, institución que veía necesaria la uniformidad de los diferentes programas y planificación de la enseñanza lingüística. Esta uniformidad era difícil de conseguir a nivel formal, ya que las estructuras de las diferentes lenguas están sujetas a variación, al formarse a partir de diferentes raíces y al poder evolucionar según diferentes influencias. No obstante, un planteamiento funcional permitiría suavizar las variaciones, porque las funciones son representativas de los mecanismos cognitivos, así como de los contextos en los que se utiliza el lenguaje para expresarlos, posibilitando una homogeneización de los *curricula* en toda Europa, enfatizando, además, la vertiente pragmática de utilización de la lengua que se pretende enseñar y aprender.

La vertiente pragmática origina la teoría de análisis del discurso (*Discourse (rhetorical) analysis*), que ha supuesto también una fundamentación importante en el desarrollo del IFE, pasando de una forma de ver la lengua como una estructura sintáctica (*viewed in terms of the sentence*), para considerarla como una entidad generadora de diferentes significados: *looking at how meaning is generated between sentences* (opus cit:33). Esta nueva visión atribuía gran importancia al contexto, porque solo a través de él se pueden entender los diferentes usos comunicativos concretos. De entre los factores que posibilitan el entendimiento del significado de las frases, Hutchinson y Waters (1987)

apuntan el contexto sociolingüístico, la relación entre los participantes en el discurso, y la posición de las intervenciones en el discurso (opus cit:34), características importantes para el aprendizaje de inglés especializado.

La teoría del *discourse and rhetorical analysis* hace que aparezca la segunda fase del IFE, desarrollo que viene marcado por el trabajo de Widdowson (1973; 1995) y de la Washington School - Larry Selinker, Louis Trimble, John Lackstrom y Mary-Todd Trimble (1973; 1985). La principal aportación incide en el uso comunicativo del inglés (Hutchison & Waters, 1987:10), defendiendo una visión pragmática de la lengua, su pertinencia y justificación a través de uso real en situaciones comunicativas concretas.

Y ya que los usos comunicativos son llevados a cabo por los discentes, había que estudiar sus necesidades. Surge entonces la tercera fase del IFE, llamada análisis de necesidades (*target situation analysis)*, representada por Mumby (1978), quien intenta establecer conexión entre las necesidades de los alumnos y los objetivos de los cursos de IFE, identificando como necesidades el establecimiento de la situación inicial y el análisis de las estructuras lingüísticas de esa situación (opus cit:12).

El resultado de este estudio es lo que va a determinar la planificación y selección de contenidos en la enseñanza de IFE, atendiendo a las necesidades del alumno y colocándolo en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Dudley-Evans y St John (1998) completan el análisis de necesidades hablando también de destrezas (*skills*). Al delimitar las necesidades de los discentes y al planificar los cursos en base al uso comunicativo de la lengua, hay también que seleccionar las destrezas más adecuadas para la consecución de los objetivos establecidos *a priori* (1998:24).

Hutchinson y Waters (1987) incluyen el estudio de las destrezas y estrategias (*skills and strategies*) en la cuarta fase de evolución del IFE, teniendo en cuenta no la lengua como sistema, sino los mecanismos cognitivos que subyacen en el uso lingüístico, originando la deducción de significados basada en el uso y en el contexto. Se utilizaba la lectura y la audición y se pedía a los alumnos que analizaran los diferentes usos de la lengua que constituía el objetivo de su proceso de aprendizaje (1987:13-14). Se empiezan a considerar los usos comunicativos de la lengua, el aprendizaje basado en tareas (*tasks*), así como los diferentes contextos y situaciones en los cuales esos usos pueden ocurrir. Interesa que el discente aprenda estrategias que le permitan interactuar con otros hablantes en situaciones cotidianas de comunicación, sea para entender un cartel publicitario, para hacer un pedido en un restaurante, o para entender el manual de instrucciones del ordenador nuevo que acaba de comprar.

Cuando hablamos del desarrollo de tareas, hay que tener en mente que su diseño y elaboración se tienen que basar en destrezas, tanto en Inglés para Fines Generales como en Inglés para Fines Específicos. Son cuatro las destrezas que hay que adquirir en el

aprendizaje de un idioma: comprensión escrita - *reading*, comprensión oral - *listening*, expresión oral - *speaking*, y expresión escrita – *writing*. Las pasamos a describir a continuación, así cómo algunas sub-destrezas asociadas a ellas, ya que las utilizaremos, posteriormente, en nuestra propuesta de cursos.

1.4.1.Destrezas

1.4.1.1. Comprensión escrita

La comprensión escrita se puede definir como la interacción entre el lector y el texto. Un número considerable de estudios e investigación ha sido desarrollada con el objetivo de examinar el texto en detalle, en especial las características que ayudan a facilitar la comprensión del lector: información personal, motivación e interés, conocimiento previo y nivel de proficiencia (Bachman, 1990). La importancia de las destrezas de comprensión lectora en IFE se basa en la necesidad de entender material especializado, que exige que los alumnos utilicen textos en el idioma meta, practicando técnicas de lectura como son la predicción, anticipación, la lectura rápida, buscar información específica, consultar, extraer ideas, etc. Estas son las razones por las cuáles extraer información de textos especializados es uno de los principales objetivos de la lectura (y de la comprensión escrita). A pesar de ello, el simple hecho de dar un texto a los alumnos y pedirles que lo lean no parece suscitar interés y producir los resultados deseados. En base a este supuesto, proponemos el siguiente procedimiento basado en tres pasos para estudiar los textos, tanto en los cursos en versión multimedia, como en los cursos en versión online:

- *Fase de pre-lectura (Pre-reading phase):* los profesores deben suscitar el interés por el tema y motivar al alumnado dándoles razones para leer el texto. Deben activar el esquema de contenido (*content schema*) y aumentar su interés;
- *Fase de lectura (Reading phase):* los discentes deberán extraer contenido relevante de la lectura que están haciendo. Con el objetivo de diferenciar y practicar técnicas y estrategias de lectura, nuestras tareas de comprensión escrita incluyen información general y específica a través de una gran variedad de ejercicios de comprensión: verdadero/falso, opción múltiple, preguntas de respuesta corta, ejercicios de correspondencia y ejercicios para rellenar huecos;
- *Fase de post-lectura (Post-reading phase):* los alumnos deberán consolidar el contenido del texto que han leído y reflexionar sobre él. Con el objetivo de desarrollar la competencia lingüística y la integración de la lectura con otras actividades, los estudiantes deberán ser motivados a leer y a discutir el tópico presentado en el texto, lo que, además de conectar la lectura con la expresión oral, ayuda a desarrollar el espíritu crítico. Este tipo de actividad de lectura ocurre en pocas ocasiones, a lo largo de nuestros cursos,

aunque la consideramos importante para la adquisición de competencia lingüística.

1.4.1.2. Comprensión oral

Para alcanzar la habilidad oral, y a parte del nivel lingüístico, hay factores personales y psicológicos que influyen directamente en la performance. Es necesario solucionar lo que Krashen (1981) ha definido como el filtro afectivo (*affective filter*) para que el alumnado pueda comunicar de forma eficaz.

Tal y como en la comprensión escrita, las actividades de comprensión oral adoptadas en nuestros cursos comprenden tres fases:

1 *Fase de pré-comprensión oral (Pre Listening)*: contestar oralmente preguntas para establecer el tema (o tópico), familiarizarse con el vocabulario y desarrollar el interés;
2 *Fase de comprensión oral (Listening phase)*: escribir respuestas de acuerdo con la información proveniente del CD o video. Escuchar en base a la búsqueda de información (general y específica) y escuchar para aprender el idioma (vocabulario y estructuras);
3 *Fase de post-comprensión oral (Post listening)* (destrezas integradas): después de ver un vídeo, escuchar un dialogo y contestar preguntas de acuerdo con la información que se ha escuchado (*Listening*), se pedirá que describan y debatan varios temas, o tópicos (*speaking*).

1.4.1.3. Expresión oral

La perspectiva que seguimos en nuestros cursos se basa en el desarrollo de destrezas orales, poniendo especial atención en la producción correcta de formas de discurso (fonética, vocabulario, gramática); además, también se busca la mejora de fluidez a través de tareas comunicativas.

En el desarrollo de la producción/expresión oral, creemos importante seguir estos parámetros:

- la utilización de la lengua inglesa en todo el curso;
- trabajo individual (CD-ROM Multimedia) y de pares/pequeños grupos (Moodle - online);
- combinar simulaciones espontaneas y tareas controladas y supervisadas (en ambos formatos: CD y Moodle);
- desarrollar actividades basadas en tareas (en ambos formatos).

Todas las otras destrezas tienen un papel fundamental en el desarrollo de la expresión oral, en especial la comprensión escrita y la comprensión oral, recursos muy importantes que facilitan la adquisición de vocabulario, así como la presentación de temas que

posibiliten tareas y debates orales.

En las tareas orales, Webber (1995), defiende que el tema (o tópico) debe ser específico del área de conocimiento y aprendizaje del alumno, aunque se deba siempre considerar el nivel, haciendo que los tópicos aumenten de especificidad a medida que el curso es desarrollado.

Este supuesto se puede apreciar en el diseño de nuestras tareas. Nuestro primer objetivo ha sido desarrollar la competencia comunicativa y la fluidez en esta destreza. Las tareas son, consecuentemente, creadas para desarrollar debates, simulaciones y juegos de rol (en ambos formatos), a través de trabajos en pares y en pequeños grupos (Moodle - online). Creemos que destrezas de presentación efectivas son fundamentales en el área laboral. La habilidad de comunicar ideas y conocimiento con éxito, abre nuevas posibilidades al desarrollo de cualquier carrera profesional. Los comunicadores efectivos entienden los principios, proceso y las prácticas relacionadas con la comunicación. El alumno puede ser llamado a hacer una presentación a una persona o a un grupo de personas, pero muchos de los principios orientadores serán los mismos.

1.4.1.4. Expresión escrita

En el pasado, la expresión escrita ha sido relegada a un plan secundario, como destreza apropiada para practicar en las clases de aprendizaje de idiomas. La razón principal para que esto pasara es que la expresión escrita es considerada, por muchos discentes, como una de las destrezas más difíciles y menos necesaria. A pesar de eso, el alumnado tiene que escribir en contextos tanto académicos como profesionales (exámenes escritos, formularios, informes técnicos (*technical reports*), instrucciones, cartas, e-mails, etc.). La expresión escrita, durante el curso, puede ser integrada en el desarrollo de todas las otras destrezas e implementada a través de trabajo individual (CD multimedia), en pares o en grupo (Moodle - online). El tipo de actividades de expresión escrita que los alumnos han tenido que desarrollar en nuestros cursos incluyen ejercicios, la práctica de formas gramaticales y expresar funciones y nociones, así como redactar pequeños textos utilizando un discurso específico. Esto puede ser estructurado en tres estadios principales: expresión escrita controlada, expresión escrita guiada y expresión escrita libre. La práctica de esta destreza también puede ser integrada con el aprendizaje de otras destrezas, como la comprensión oral y la expresión oral.

1.4.1.5. Sub-destrezas: estudio del léxico

La competencia léxica es la habilidad para reconocer y utilizar palabras como los hablantes nativos de un idioma las utilizan. La competencia léxica incluye la comprensión

de las diferentes relaciones que se establecen entre las palabras, las familias de palabras y las combinaciones de palabras (*collocations*). Para desarrollar la competencia léxica y diseñar ejercicios, tenemos que analizar las palabras que se usan con más frecuencia en los contextos de nuestros cursos, para dar a los alumnos herramientas útiles cuando tengan que interactuar a través del idioma extranjero.

Las actividades lexicales usadas para aprender nuevas palabras y aumentar las que ya existen en el vocabulario del hablante, son necesarias para desarrollar todas las destrezas lingüísticas. La importancia de la adquisición de vocabulario es muy reconocida en IFE (Nation & Carter eds., 1989; Lewis, 1993; Groot, 2000; Laufer, 2001, 2003; Milton, 2009). Por lo tanto, nuestros cursos ponen énfasis en la práctica de este componente a través de ejercicios que permiten la adquisición léxica: describir e identificar significados de palabras, palabras compuestas y formación de palabras. De la misma forma, el estudio y adquisición de vocabulario específico que aparece en cada unidad es un factor esencial para aumentar el vocabulario activo, por lo cual ejercicios como correspondencias, opción múltiple y en especial ejercicios para rellenar huecos (que ayudan a entender los diferentes contextos en los cuales una palabra puede ocurrir y los cambios de significado que sufre en cada uno) se incluyen en las unidades que componen nuestros cursos.

Como el vocabulario es una parte esencial del aprendizaje de cualquier idioma, y porque vamos a comparar palabras y estructuras con un corpus de referencia, creemos pertinente detenernos un poco en el estudio del léxico y su utilidad en la clase de idiomas.

1.4.1.5.1. Estudio del vocabulario - perspectiva histórica

Se estudia el vocabulario porque se estudian las palabras que ocurren en una lengua. Las palabras son pequeños *bits* con significado y se denominan también *lexical items*. El estudio del vocabulario ha sufrido cambios con el tiempo, y aunque el interés por esta área haya surgido hace muchos años, sólo a partir de 1930 empezó a darse importancia al aprendizaje y a la enseñanza en este campo de la lingüística.

Carter y McCarthy (1988) hacen una retrospectiva histórica del estudio del vocabulario y de las teorías que lo han orientado. En 1930 empezó el *vocabulary control movement* que lanzó un proyecto llamado *Basic English*, cuyo objetivo era estudiar un vocabulario básico para el aprendizaje de la lengua inglesa. En 1953, Michel West y Harold Palmer crearon una *General Service List*, una selección de vocabulario para aprendizaje inicial. En esta lista se indicaba la frecuencia de cada palabra escrita, así como información relativa a las diferentes palabras y sus significados, su utilidad y universalidad. Como oposición a estas listas de palabras, surge el artículo *Word Lists: Problems and Prospects* (1974), de J. C. Richards que sostiene que los alumnos deben escuchar un discurso para aprender vocabulario y estructuras básicas y gramaticales con más facilidad, para que sea

posible tomar consciencia de todos los posibles contextos de una palabra y entender el máximo de significados y sentidos. Incluso después de 1980, sigue la defensa de la importancia de las listas de palabras para la adquisición de vocabulario, considerando, sin embargo, factores que atenúan esa adquisición: (1) la memorización (que es incentivada con la presentación de palabras y asociaciones de palabras, conectadas con imágenes); (2) la dificultad de las palabras (resultante de las relaciones entre ellas); (3) la forma por la cual se aprenden sus múltiples sentidos y asociaciones; los contextos de ocurrencia y la interlingua (*interlanguage* - las asociaciones hechas entre los léxicos mentales de un hablante nativo y de un alumno que aprende una lengua extranjera). Desde los años 40 hasta finales de los 80, el estudio del vocabulario ha estado marcado por dos orientaciones: el dominio pedagógico de su enseñanza como parte del lenguaje, y el aparecimiento de nuevos métodos y técnicas de enseñanza de léxico. La lingüística americana de los años 40, 50 y 60 relegó el estudio del vocabulario a un segundo plano en la enseñanza de una lengua. Según Fries (1945), la preocupación de los alumnos por el vocabulario al aprender una lengua extranjera se debe al hacer comparaciones entre la lengua materna y esa lengua extranjera. Para aprender un idioma extranjero es necesario dominar un vocabulario básico suficiente para poder estructurarlo y obtener, consecuentemente, competencia comunicativa. Según la lingüística estructuralista, el vocabulario básico que es necesario para el aprendizaje de una lengua se compone de cuatro clases de palabras: palabras funcionales (f*unction words*); palabras substitutas (*substitute words*); palabras de distribución afirmativa/negativa (*words of affirmative/negative distribution*); palabras de contenido (*content words*). El vocabulario debería ser aprendido y el alumno pasaría, entonces, a otros tres niveles: la producción, el reconocimiento de palabras y el aprendizaje de vocabulario por áreas específicas de estudio, o IFE (*ESP - English for Specific Purposes*). El estructuralismo, el análisis contrastivo y la psicología behaviorista defendían que lo que interesaba era saber manejar la estructura y no enseñar demasiado vocabulario. Este punto de vista es válido en la medida que no se puede analizar totalmente el tipo de léxico que los alumnos necesitan o pueden necesitar. Demasiado vocabulario puede originar concepciones engañosas en cuanto a que una lengua es un simple conjunto de palabras. Por otra parte, el reconocimiento (*recall*) de palabras y expresiones puede tardar más por la saturación de información léxica, y, además, el aprendizaje de cualquier lengua (incluso la lengua materna) se procesa como un conjunto mínimo de palabras, hasta que se consigan dominar las estructuras en las que esas palabras ocurren o pueden ocurrir. Consecuentemente, en 1960, Chomsky y su lingüística transformacional defienden que el léxico es un área periférica del estudio y la enseñanza de una lengua. Después de 1970, la creencia de que no hacía falta enseñar vocabulario cambió con la contribución y trabajos

de varios investigadores (Wilkins, 1972; Twaddell, 1972,1973; Donley, 1974; Nilsen, 1976; Judd, 1978). Para estos autores el significado era muy importante y había que enseñarlo y, para eso, había que aprender palabras y estructuras, teniendo en cuenta el contexto de uso. Por lo tanto, el vocabulario pasa a considerarse una destreza (*skill*), poniendo la responsabilidad en el alumno, que debería ser el gran motor de su aprendizaje. Surge, entonces, un énfasis en el papel de la semántica en la enseñanza del vocabulario, con organización del léxico que debería ser enseñado, presentándolo en un contexto lingüístico natural. Las palabras así presentadas son retenidas con más facilidad, porque se consideran sus diferentes contextos de utilización. O sea, la enseñanza del vocabulario debe fundamentarse en dos intereses, el receptivo y el productivo o comunicativo. Este último ha incidido en los estudios de léxico por considerarlo un recurso importante para la comunicación. Consecuentemente, a finales de los años 70, dominaba la teoría del vocabulario como herramienta comunicativa y se enfatizaba la importancia y centralidad del alumno en el proceso de aprendizaje de una lengua. En los años 80 se reforzó la importancia del auto-aprendizaje (*self-learning*) por ofrecer ventajas y también por posibilitar el análisis de sentidos en el conjunto global del léxico, así como por facilitar el aprendizaje de vocabulario de acuerdo con las necesidades y objetivos de cada uno, todo orientado hacia la competencia y objetivos comunicativos. Hutchinson y Waters (1981) hablan de ESP y defienden que la entrada (*input*) de terminología específica es de gran utilidad para los alumnos de inglés específico - interesa no solo enseñar vocabulario general, sino también las relaciones entre ese vocabulario, con el objetivo de alcanzar competencia (*proficiency*) y poder contactar eficazmente con la terminología técnica. En 1983, Widdowson investigó la naturaleza del vocabulario general que estructura los vocabularios específicos en los textos.

Para finalizar este breve recorrido histórico del vocabulario, tenemos que referirnos, y lo desarrollaremos en secciones posteriores, a la contribución de los ordenadores en la enseñanza de una lengua, que han hecho posible la compilación de palabras en corpora, herramientas de gran utilidad en la selección pedagógica de vocabulario:

Although it suffered neglect for a long time, vocabulary pedagogy has benefited in the last fifteen years or so from theoretical advances in the linguistic study of the lexicon, (...) from the communicative trend in teaching, which has brought the learner into focus, and from developments in computers. (Carter y McCarthy, 1988: 51)

1.4.1.5.2. Teorías de aprendizaje del vocabulario

Enseñar una lengua extranjera no es una tarea simple ni lineal, debido a la existencia de factores diversos que inciden en el procesamiento y adquisición del conocimiento

lingüístico. Son muchas las teorías sobre este aspecto, unas dando importancia a los materiales y *curricula*, otras enfatizando el papel de los profesores como motor de enseñanza, y otras - las más recientes - poniendo al alumno en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Una de las teorías que ha acompañado al estudio del vocabulario es *the field theory* (1988:19) que tiene como base la totalidad de significados seleccionados para el estudio, la organización de los vocabularios, sus cambios y las diferencias entre las lenguas. Se justifica por el hecho de que una lengua está en constante cambio con la creación de nuevas palabras y el desuso de otras, y por tener un gran número de hablantes, todos ellos diferentes y con diferentes actos/hábitos comunicativos y lingüísticos. Por ese motivo, Trier (1931) definió campos significativos (*meaning fields*) y vocabulario (*vocabulary*). Los primeros se definen como *living realities intermediate between individual words and the totality of the vocabulary*. Por otra parte, el vocabulario es *an integrated system of lexemes interrelated in sense* (opus cit). Las palabras dentro de los *fields* se relacionan, segun Leech (1974) y Lyons (1977), entre oposiciones de sinonimia y antonimia, y de antonimia e hiponimia. Por su parte, Lyons divide los antónimos en los que no son graduables (*ungradable)* y los que sí lo son (*gradable*). A los antónimos graduables (*gradable antonyms*) Leech los llama de oposiciones polares (*polar oppositions*), es decir las palabras que tienen dos grados extremos de oposición y grados intermedios entre ellas (1988: 23). Para McCarthy, no hay verdaderos antónimos entre palabras porque estas dependen del contexto discursivo. Los antónimos no son el único tipo de oposición entre palabras. Lyons (1977) habla de seis clases de oposición: contraste; oposición; antonimia; complementariedad; oposición total (*converseness*); direccionalidad. Por su parte, Leech (1974) habla de oposiciones inversas, que son dos términos que pueden crear frases sinónimas manipulando artículos negativos, y Malkiel (1959) se refiere a binomios irreversibles (*irreversible binomials*), que son frases fijas o *idioms*. Las relaciones de sinonimia son, según gran parte de los lingüistas, poco frecuentes, y aunque Collinson intentase presentar principios de distinción entre sinónimos, solo se podrán analizar correctamente atendiendo al contexto:

Whichever way we approach synonyms, the whole question is only resolved by looking at context (...) even if lexical fields seem to have words of almost identical semantic properties, on closer examination they are almost always seen to be different, if only subtly, and that differences may, in some contexts, be crucial (Carter y McCarthy, 1988: 29).

Katz y Fodor (1963), analizaron los componentes de una teoría semántica. Según ellos,

las frases tienen significados compuestos por la suma de *bits* de significados de los morfemas que los componen. Defienden una teoría decomposicional, según la cual una entrada de diccionario debe consistir en dos partes, una gramatical (la clasificación discursiva del ítem) y otra semántica (los sentidos del ítem en sus ocurrencias discursivas). Por otro lado, Bolinger (1965) no está de acuerdo con esta teoría por creer que el lenguaje funciona como un todo. Hay dos dimensiones de relación entre las palabras:

- una paradigmática, o vertical, que es la relación entre una palabra y lo que podría ocurrir en su lugar, ya sea antónimo, sinónimo o hipónimo;
- una sintagmática, que es la relación que se establece entre las palabras a medida que se construye el discurso.

Al nivel de la dimensión sintagmática, J. R. Firth defendió la separación entre léxico y semántica, porque el significado opera a diferentes niveles, identificando un tipo específico de significado, la colocación: *an abstraction at the syntagmatic level not directly concerned with the conceptual approach to the meaning of words* (1988: 32). La colocación refleja como las palabras concurren habitualmente unas con otras.

La enseñanza de vocabulario es extremadamente importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y, aun olvidada y desconsiderada durante un largo periodo de tiempo, se ha empezado a orientar todo el proceso en base al léxico. Moudraia (2001) habla del *lexical approach*, utilizado por Lewis (1993), y defiende que el léxico es la base del lenguaje y que ocupa un plan secundario en la enseñanza lingüística por ser creencia común que es la gramática lo más importante para poder comunicar. El principio de un acercamiento léxico es que *language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar* (2001: 1). Lewis (1993) define el *lexical approach* y su importancia de la siguiente forma:

The lexical approach concentrates on developing learners' proficiency with lexis, or words and word combinations (...) an important part of language acquisition is the ability to comprehend and produce lexical phrases as unanalyzed wholes, or "chunks", and that these chunks become the raw data by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as grammar (opus cit).

A partir de esta definición, se hace la distinción entre vocabulario (las palabras con sus significados específicos) y léxico (las palabras y sus combinaciones). Con el vocabulario producimos frases léxicas con coherencia, creando textos.

Son varias las actividades pedagógicas apuntadas por Moudraia (2001), propuestas que tienen que ver con adquirir, procesar y almacenar palabras y léxico. Son las siguientes:

- someter a los alumnos a ejercicios de lectura y audición de materiales en lengua extranjera;
- comparar palabras y expresiones en lengua materna y lengua extranjera a través de la traducción;
- inferir significados de palabras a partir del contexto;

utilizar diccionarios y glosarios para ayudar a retener palabras y expresiones (2001: 2).

1.4.1.6. Sub-destrezas: gramática

La competencia gramatical es la habilidad en reconocer y producir estructuras gramaticales y utilizarlas, de modo eficaz, en la interacción comunicativa. A pesar de haberle sido dada poca importancia en las últimas décadas, eso no ha impedido a los profesores de lengua de seguir enseñando gramática, tanto de forma tradicional como adoptando nuevos planteamientos:

"In order to communicate we need to be able to (1) represent what it is we want to talk about and to locate it in time, which means selecting appropriate process types, participants, circumstances and tenses (2) make the content interpersonally relevant and appropriate, which means selecting appropriate moods, modalities and polarities and [...] make the whole message relevant to what has been said previously and to the situational context, which means selecting appropriate thematic organisation and appropriate reference. Seen from this perspective, grammar is not an optional add-on to communication. It lies at the very heart of communication". Lock (1996: 267).

Aunque sea difícil conseguir un método perfecto para enseñar gramática (los estudiantes son muy diferentes en sus ambiciones y sus objetivos, el tiempo disponible para ese aprendizaje, su nivel de motivación, experiencias previas de aprendizaje, el *background* cultural, necesidades e intereses, etc.), el método de enseñanza explicita de gramática podría incluir la enseñanza de reglas formales a nivel de la frase y, consecuentemente, excluir el uso de estructuras en actividades o tareas significativas. Por lo tanto, hemos seguido estas consideraciones en cuanto a la enseñanza de gramática en nuestros cursos:

- la gramática debe ser un recurso para ayudar el intercambio de mensajes, teniendo en cuenta el contexto;
- tiene que ser integrada en la enseñanza de otras destrezas;
- creación de actividades interesantes y motivadoras.

1.4.1.7. Sub-destrezas: estudio de fonética

Fonética es el estudio de la pronunciación. Otras definiciones para este campo incluyen *speech science*, *phonetic sciences* y *phonology*. Algunos prefieren reservar el término fonología para estudiar los aspectos más abstractos, funcionales o psicológicos del discurso, y utilizar el término fonética solamente para hacer referencia a los aspectos físicos (y fisiológicos) del discurso. De hecho, la frontera entre unos y otros es difusa y algunos insisten que poner rótulos en los diferentes dominios de este estudio es menos importante que buscar respuestas a las preguntas.

La competencia fonológica es la habilidad en reconocer y producir sonidos distintivos en un idioma, incluyendo consonantes, vocales, patrones de tono, entonación, ritmo, y otros aspectos suprasegmentales que pueden aportar significado. En relación con la competencia fonológica está la competencia ortográfica, o la habilidad de descifrar y escribir palabras y frases en un idioma. En nuestros cursos se incluyen varios ejercicios de comprensión oral y de expresión oral, diseñados para conseguir este objetivo, variando desde la adquisición de sonidos, entonación, hasta entender la pronunciación de hablantes nativos y practicarla, en especial para evitar la interferencia del idioma materno.

1.4.1.8. Uso final de la lengua: aspectos pragmáticos de la competencia comunicativa

Los aspectos pragmáticos de la competencia comunicativa tienen que ver con la forma en la que el idioma es utilizado en situaciones comunicativas, con el objetivo de alcanzar los propósitos del alumno (Widdowson, 1998; Brown, 2000; Hinkel, 2011).

La competencia discursiva se usa para hablar de dos habilidades relacionadas, pero diferentes. La competencia textual y discursiva se refiere a la capacidad de entender y construir monólogos o textos escritos de diferentes géneros y registros, como texto narrativo, instruccional, texto expositivo, persuasivo, descriptivo y otros. Estos géneros discursivos tienen diferentes características, pero en cada género hay algunos elementos que ayudan a dar coherencia a un texto, y otros elementos que son utilizados para aportar características distintivas o prominentes. Aprender un idioma se compone de saber cómo relacionar estos diferentes tipos de discurso, de tal forma que los destinatarios puedan entender lo que está pasando y seleccionar lo que es verdaderamente importante. De la misma forma, abarca también saber relacionar información que sea coherente para los destinatarios.

La competencia funcional también se refiere a la habilidad de alcanzar objetivos comunicativos. Hay una serie de objetivos para que los hablantes utilizan el idioma. En este sentido, la competencia sociolingüística es la habilidad en interpretar el significado

social de la elección de variedades lingüísticas y utilizar el idioma con el significado social apropiado para la situación comunicativa (Holmes & Brown, 1976; Juppe, 1997).

La competencia interaccional se refiere al hecho de saber y usar las reglas de interacción en varias situaciones comunicativas, dentro de una determinada comunidad y cultura. Incluye, entre otras cosas, saber cómo iniciar y gestionar la conversación, así como negociar significado con los interlocutores. También incluye saber qué tipo de lenguaje corporal, contacto visual y grado de proximidad con los interlocutores es apropiado, para que se pueda actuar de forma adecuada.

La competencia cultural es la habilidad de entender el comportamiento desde el punto de vista de los miembros de una cultura y actuar de forma a que sea entendido por los miembros de esa cultura de forma correcta. La competencia cultural incluye, por lo tanto, entender todos los aspectos culturales, en especial la estructura social, los valores y creencias, y la forma de actuación considerada correcta. Nuestros cursos incluyen varios aspectos culturales (o consejos/curiosidades) para hacer con el alumno entienda mejor la cultura de los países de habla inglesa. Solo así entenderá el idioma que está aprendiendo.

En nuestros cursos hay situaciones comunicativas variadas con el objetivo de hacer que los alumnos practiquen todas las habilidades descritas anteriormente.

Una vez más se refuerza la importancia de la comprensión de los mensajes y cultura por parte de los alumnos siempre y cuando interactúan y comunican con hablantes nativos de la lengua meta. Esta visión de la lengua como una actividad social es retomada de las teorías de Vygotsky (1987) y retomada por Helen Basturkmen (2006). Según esta autora, quien considera la interacción entre los hablantes desde una perspectiva sociocultural, la teoría se basa en dos ideas centrales:

1) *the proposal that learning arises from and through social interaction* – el aprendizaje es visto como un proceso que ocurre en dos estadios diferentes: uno intermental (o social) y otro intramental (individual). Es a partir del intercambio de ideas con hablantes especializados que el alumno va a poder solucionar dudas y problemas con los que se enfrenta en su aprendizaje lingüístico, entendiéndolos y facilitando su adquisición (2006:105).

2) *learners actively construct their own learning environment* – esta perspectiva rechaza, por una parte, la formación a distancia como entorno de aprendizaje porque es considerada como promotora de la pasividad del alumno, ya que quien decide lo que tiene que aprender y como aprenderlo son los profesores y los diseñadores de los cursos. Contrariamente, Basturkmen (2006) defiende que tiene que ser el alumno el que establezca los parámetros de su aprendizaje, ya que se trata de la consecución de ciertos objetivos personales e individuales. Esta perspectiva se conoce como *activity theory*

(opus cit). Por otra parte, el uso de la tecnología y de Internet posibilita al alumnado ponerse en contacto con diferentes contextos de uso comunicativo y con materiales auténticos que posibilitan y desarrollan el aprendizaje efectivo. Los primeros argumentos, poniendo en duda la utilización de las tecnologías de información y comunicación (TICs), nos parecen algo limitadores. Creemos que la utilización de las tecnologías ayuda a que el alumno desarrolle sus conocimientos, ya que le permiten el acceso a recursos más variados, desde páginas web a herramientas de interacción (chat, blog, redes sociales, etc.), posibilitando la comunicación con hablantes nativos de la lengua meta y haciendo que el aprendizaje sea más efectivo y natural, como si se tratara de un contexto de casi inmersión lingüística. Además, la utilización de las tecnologías contribuye a la anulación de barreras de tiempo y espacio, porque el alumno podrá dedicarse al aprendizaje desde su casa, y haciéndolo cuando quiera, sin estar sujeto a horarios y localizaciones específicas. Además, el hecho de que el aprendizaje se haga a través del ordenador permite vencer la barrera de la timidez, factor que muchas veces impide la práctica oral de la lengua que se pretende aprender. Por todo esto, creemos que las TICs posibilitan la adopción de la *activity theory*, por ser el alumno el responsable de su aprendizaje lingüístico, así como por el desarrollo de conocimientos culturales en los que se basa ese aprendizaje.

La teoría activista está basada en el modelo de Engestrom (1999), y se representa de la siguiente forma:

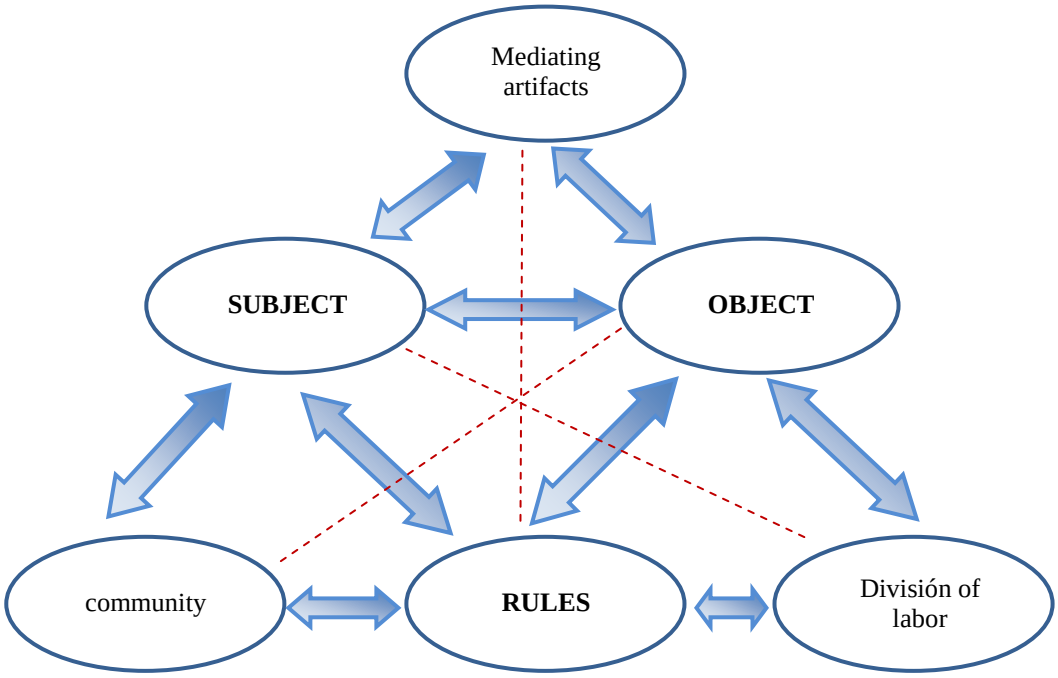


Figura 5: Modelo de la teoría activista de Engestrom (1999)

El esquema (Figura 5) nos presenta varios triángulos que se conectan de diversas

formas. Primero, tenemos el triángulo compuesto por el sujeto, el objeto y las herramientas; después tenemos el triángulo compuesto por el sujeto, el objeto y la comunidad; para completar el proceso, otros triángulos pueden ser diseñados y considerados, como la división del trabajo, las reglas y valores, etc. Este esquema nos presenta las diferentes relaciones que pueden establecerse entre el sujeto y el contexto que le rodea. A nivel pedagógico, este modelo nos ayuda a entender el papel extremadamente importante que el contexto y las diferentes situaciones tienen en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Adicionalmente, este modelo tiene en cuenta, además de los contextos y situaciones que rodean al sujeto, los objetivos que él tiene al empezar su aprendizaje, y la motivación que puede manifestar en el desarrollo del proceso educativo.
En base a esta teoría, considerando los diferentes contextos que influencian el aprendizaje, Van Lier (2000) propone una perspectiva ecológica de la teoría activista, señalando que el alumno debe estar sumergido en un entorno lingüístico y lo que él selecciona para adquisición es lo que le interesa para alcanzar sus objetivos. Es esa la teoría de la que nos ocuparemos a continuación.

1.4.2.The ecological perspective of language learning or Ecological linguistics

Van Lier (2004) defines ecological linguistics as the interrelationship maintained between language and the world surrounding its users:

Ecological linguistics (EL) is the study of the relations between language use and the world within which language is used. This is a social world as well as a physical world. It can even be a private world and an imagined world (2004:44).

The author continues saying that language cannot be divided into separate components, such as vocabulary, grammar, or syntax, but that it must be considered as a whole, serving the main purpose for which it was created – communication:

[…] the ecological perspective says that language cannot be boiled down *to grammar or meaning only, and it cannot be* quarantined, *or separated from the totality of ways of communicating and making sense of the world that we use. Gesture, expression and movement cannot be stripped away from the verbal message, and meaning making cannot be boiled down to syntax or lexical construction* (2004:24).

By saying that meaning cannot be achieved effectively without considering gesture,

expression and movement, the author refers to a disadvantage of technology. In fact, in an e-learning class or course, the instructor usually has no access to the study and analysis of those features, due to a limitation of computers which do not enable the analysis of body language. However, nowadays that difficulty can be overcome through the use of videoconferencing tools and virtual environments which, in a synchronous or asynchronous way, show the different behaviors students manifest while interacting with others or when recording an exercise. Also, when considering language as a whole, the author refers to language affordances, or the different circumstances enabling language use in different contexts:

[…] language affordances, whether natural or cultural, direct or indirect, are relations of possibility between language users. They can be acted upon to make further linguistic action possible (2004:95).

Language affordances can thus be considered as a result of the action of the environment upon the individual, creating different contexts and linguistic uses according to them, and also as the medium of originating new communicative situations making language evolve and adapt to them. This relationship is portrayed by Van Lier (2004) in the following diagram (Figure 6):

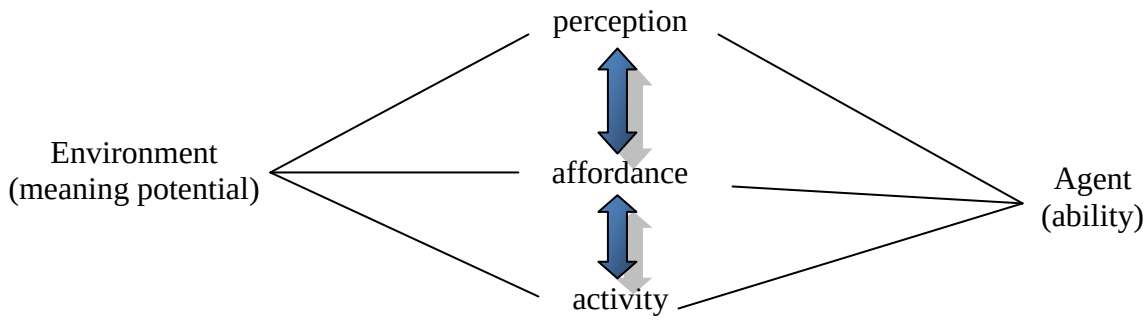


Figure 6: Affordances in context (2004:96)

The author explains the diagram by mentioning what has been said before – the relationship maintained between the environment, which creates a context for a specific agent's response, new utterances being developed as long as the affordances change:

Affordances are those relationships that provide a match *between something in the environment (…) and the learner. The affordance fuels perception and activity, and brings about meanings – further affordances and signs, and further higher-level activity as well as more differentiated perception* (opus cit).

This perspective considers language as the global result of all the agents involved in it: the environment, the affordances it creates, and the individual's action in order to respond to them. Therefore, there is the need of changing the learning environment to achieve the communicative and learning goals:

The ecological approach maintains that information is picked up when something in the linguistic surroundings (ambient language) is perceived as significant (…). When activity, perception and information pick-up are placed in the center, the ecology of the learning environment may have to be changed (2004:133).

So the environment, its influence and the affordances it creates are going to determine the reliability of pedagogical resources destined to the teaching and learning process. Different situations and contexts will demand different language uses, and so when designing and creating a language course, like the ones we will describe in this dissertation, we must consider different scenarios with the purpose of making learners practice in authentic and fruitful settings. And this can be achieved by using several tools in pursuing the objectives of our learning tasks.

The existence of different contexts and learning scenarios (which may be defined as complex systems[3]) analyzed by the ecological perspective, gives rise to another theory considering the interrelation between the different parts of a complex system, its behavior and the interaction with the environment. Larsen-Freeman & Cameron (2008) define it as complexity theory:

Complexity theory aims to account for how the interacting parts of a complex system give rise to the system's collective behavior and how such a system simultaneously interacts with its environment (2008:1).

Complexity theory is an attempt of analyzing and justifying chaos theory, which is based on the following principle: a butterfly flapping its wings in Brazil will set off a tornado in Texas – a single happening will make a series of events occur, leading to a result or consequence. Larsen-Freeman & Cameron (2008) define chaos theory by stating that it is the behavior that alters the linearity of a complex system: *[…] chaos is not complete disorder, but is rather behavior that arises unpredictably in a non-linear system* (2008:4).

So, chaos theory will justify and explain the behaviors originated from different

[3] *A complex system is a system with different types of elements, usually in large numbers, which connect and interact in different and changing ways* (2008:26)

environments, contexts and situations, which can be applied to classroom contexts, and also to the language learning process. In language learning different communicative situations will originate specific behaviors and language uses, and whenever a new situation emerges different behaviors occur. In this process the individual and context are grouped together and the latter adapts to facilitate the relationship between the individual and the environment. Thus, according to complexity theory and based on the co-adaptation between the individual, the context and the environment, we can come to the conclusion that there aren't static settings, but they change according to the people who use it, to the different contexts, and to the consequent action(s):

[…] the most important shift in perspective offered to applied linguists by complexity theory is the view that the world is not composed of things, stable objectified entities. Instead, change and adaptation is continuous in the world and the phenomena that comprise it, and any perceived stability emerges from the dynamics of the system (2008:9).

These different contexts and environments originate a broader way of regarding foreign language teaching, learning and acquisition.

On the one hand, by considering several teaching and learning contexts, the teacher must be prepared to help learners develop their linguistic uses, not through classes based on traditional teaching methods, but considering a great multiplicity of environments and situations, preparing students when having to face real communicative interaction in a foreign language. Students, on the other hand, will face the different situations proposed by the teacher and develop their learning and acquisition based on them. Furthermore, by having access to a multiplicity of learning contexts, they will be better equipped to face real world authentic communication in a foreign language. Justified by the great variety of scenarios, learning the use of a linguistic pattern or construction is not enough. Now students also need to learn about the culture of the countries where the foreign language is used, and sociolinguistic and pragmatic features leading to an effective individual and social interaction. So, by knowing how to behave and interact, and knowing the right type of register they have to use, will guarantee them effective and successful communication by using a foreign tongue. Of course that, within this scenario, teaching and learning environments must be varied and diversified, in order to facilitate effective assimilation and retention. Our courses were designed by considering this diversity, the complexity of the world and the learning process. Accordingly we have tried to consider several situations and communicative contexts within the two professions to which the courses are intended, in order to prepare learners when having to face a diversity of contexts

requiring specific linguistic uses. To facilitate effective learning and acquisition, we will develop our courses in two formats, as we shall see in the chapter devoted to methodology and course description: multimedia (CD-ROM) and online (Moodle). In both media a varied set of tools (belonging both to the Web 1.0 and Web 2.0 environments) were included to enable practice and response to a variety of communicative and specific situations.

So, we can conclude by saying that complex systems are characterized by a series of features, namely the heterogeneity of elements or agents, its dynamics, the non-linearity it possesses, the openness, and adaptation to different situations, contexts and environments. As examples of these characteristics and their applicability in applied linguistics and foreign language acquisition, Larsen-Freeman & Cameron (2008) propose several illustrative examples, visible in Table 2:

Field	Spoken interaction	Classroom language learning
Agents	Speakers, their language resources	Students, teachers, languages
Heterogeneity	Speaker backgrounds, styles, discourse topics	Abilities, personalities, learning demands
Organization	Dyads, speech communities	Class, groups, curricula, grammars
Adaptation	Shared semantics, pragmatics	Imitation, memorizing, classroom behaviors
Dynamics	Conversation dynamics, negotiation of understanding	Classroom discourse, tasks, participation patterns
Emergent behavior	Discourse events, idiom, specific languages e.g. 'English'	Language learning, class/group behavior, linguae francae

Table 2: Examples of complex systems in applied linguistics

By comparing spoken interaction and classroom language learning we can say that Agents will be all speakers who are involved in the acquisition of a foreign language (overall speakers, students and teachers), and also the mother tongue and the foreign language aimed at learning. In such a scenario, heterogeneity will be characterized by Agents' different backgrounds (including abilities and personalities) and learning styles (that originate different learning demands). Agents are organized in speech communities and in school they belong to a certain class, to a group within that class, following a specific curriculum and linguistic skills and contents (vocabulary, grammar, syntax, etc.). When trying to acquire a foreign language and using it in varied communicative contexts, agents also have to adapt to the communities that use the language which is the goal of their learning process; so they will lean on pragmatics to help them learn and understand how to behave and what kind of register and linguistic construction they have to use in specific communicative contexts. In class, adaptation can be achieved through imitation and memorizing of certain classroom behaviors. In terms of dynamics, in spoken

interaction there is meaning negotiation and understanding; in class, agents use classroom specific discourse and participate in learning tasks. Finally, emergent behavior will be the result of such interactions and relationships. In spoken interaction, discourse events and idioms will emerge according to language use and the variety of contexts and situations where they occur, leading to choose specific registers portraying those different contexts; in the classroom there is language for general purposes learning and the emergence of certain group behaviors. Thus, the analysis of the table alerts us for the great importance spoken interaction has when teaching and learning a foreign language, once it considers a great variety of communicative contexts and social situations, helping the student interact effectively by using a foreign language, both individually (using language) and socially (using language adapted to the interlocutor(s) whom (s)he is interacting with):

Learning is not the taking in of linguistic forms by learners, but the constant adaptation of their linguistic resources in the service of meaning-making in response to the affordances that emerge in the communicative situation, which is, in turn, affected by learners' adaptability (Freeman & Cameron, 2008:135).

Based on this, one of the aims of our course proposal is to develop authentic communicative interaction by using not only the foreign language students are learning, but also by adapting that language to the different interaction contexts and situations they face every day. To achieve this purpose, we have designed several activities based on different communicative situations in order to help students discover not only the appropriate language register they have to use, but also social and cultural norms they have to follow to be accepted and understood within the peer, academic or professional group.

Creemos que el uso de una variedad de tareas en las cuatro destrezas, y sus sub-destrezas (o componentes: gramática, vocabulario, etc.) pueden ayudar al alumno a alcanzar sus objetivos concretos, a través del desarrollo de la competencia lingüística en múltiples situaciones y contextos comunicativos. Consecuentemente, el diseño y planificación del curso debe reflejar estas orientaciones, como se puede ver en la Figura 7, propuesta por Willis & Willis (2007):

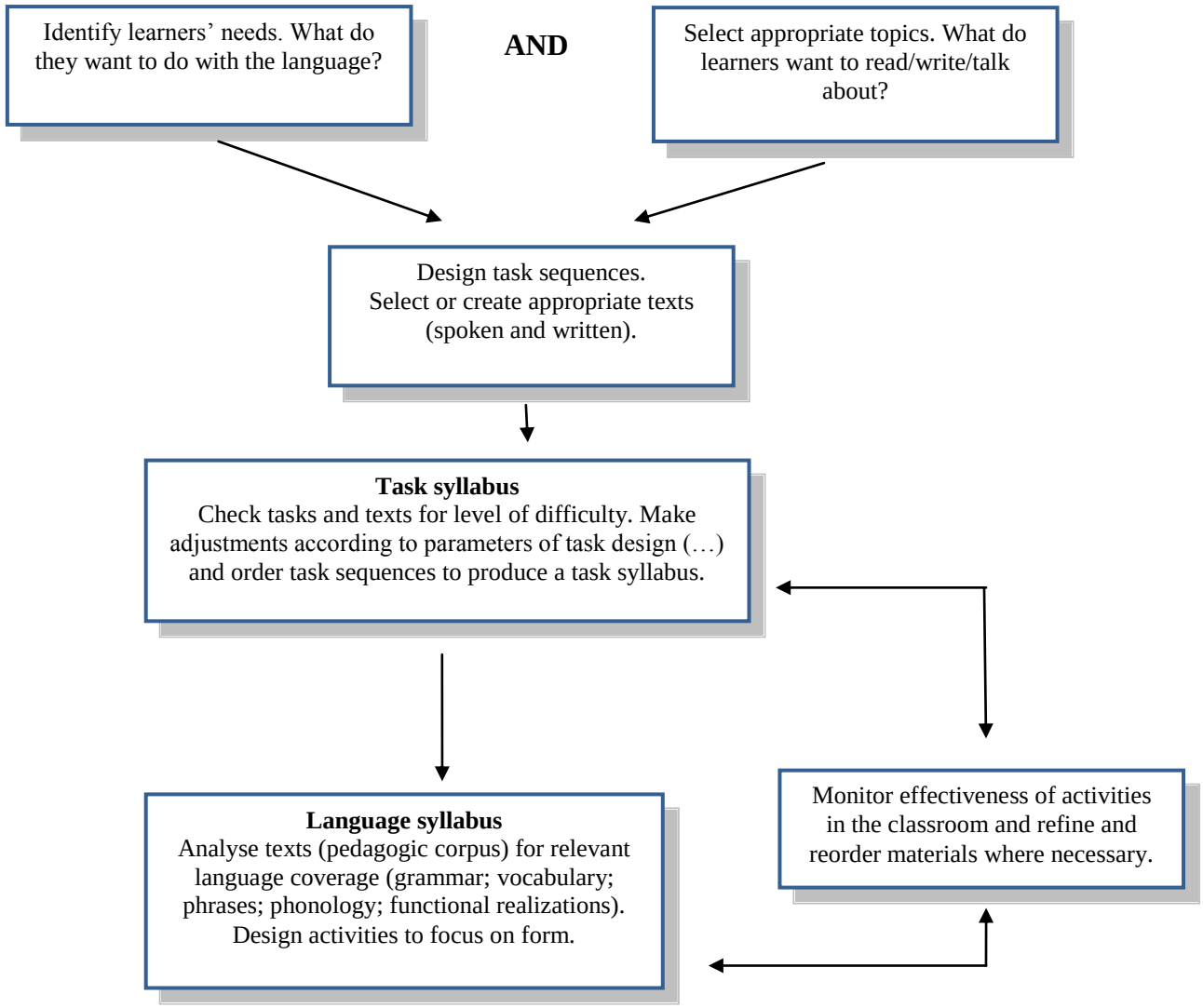


Figura 7: Syllabus design procedures (2007:197)

Analizando la figura, podemos apreciar que el primer paso es identificar las necesidades de los alumnos – el principal objetivo que quieren alcanzar cuando utilizan el idioma extranjero que están aprendiendo. Por lo tanto, el paso siguiente será seleccionar los temas apropiados, los materiales y una metodología adecuada para conseguir esos objetivos. Seguidamente, el profesor tiene que diseñar secuencias y un plan de tareas que refleje los intereses de los estudiantes, en cuanto a competencia comunicativa y sociolingüística, o sea, una planificación lingüística debe ser elaborada con el propósito de analizar la realización lingüística y su forma. Las planificaciones y las actividades propuestas serán monitorizadas para reordenar o modificar los materiales para alcanzar los objetivos de los alumnos, identificados al principio de todo el proceso.

La utilización de todas las destrezas consideradas facilita la evaluación, porque es una forma de verificar aspectos como la efectividad de la metodología utilizada, los materiales, etc. O sea, y para concluir esta parte, el aprendizaje empieza a centrarse en el

alumno y en sus necesidades de aprendizaje, lo que da origen a la quinta fase.

La quinta fase de evolución del IFE es la de una perspectiva centrada en el aprendizaje (*a learning-centred approach*), etapa que se centra en analizar las necesidades y motivación de los alumnos, ayudándolos a alcanzar su(s) objetivo(s), sea profesionales y/o académicos. Para eso, hay que seleccionar diferentes tipos de materiales, tareas, actividades, desarrollando una metodología activa y constructivista, ayudando el alumno a evolucionar en su proceso de aprendizaje. O sea, el alumno empieza a ser visto como una entidad única e individualizada, con diferentes tipos de procesos cognitivos y mecanismos de aprendizaje (Dudley-Evans & St John, 1998:27), que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar cursos, materiales y actividades.

Además de este planteamiento, hay también que dotar el alumno de familiaridad con el idioma meta, ya que le facilita la adquisición de destrezas que le van a posibilitar interactuar y entender el idioma que es objeto de su aprendizaje. Basado en este supuesto, Unión Europea ha creado CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), del cual nos ocuparemos a continuación, y que corresponde, en nuestra opinión, a la sexta fase de evolución del IFE.

1.4.3.CLIL (Content and Language Integrated Learning)

As we all know, learning a foreign language is always a positive and fulfilling activity, once students broaden their minds, know other cultures, and become able to make a deep analysis of the mother tongue by comparing it with the new language they are learning. Besides, using the foreign language in a multiplicity of communicative and sociolinguistic contexts and situations will promote multilinguism and mobility, once students will feel confident and eager to go study or work in another country.

With this in mind, the European Union aims to go beyond formal or professional language teaching creating *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), which can be defined as specific-content subjects taught by using a foreign language:

CLIL involves teaching a curricular subject through the medium of a language other than that normally used. The subject can be entirely unrelated to language learning, such as history lessons being taught in English in a school in Spain.[4]

So, there is a need of learning foreign languages to successfully evolve in the workplace or when studying a specific subject. This approach can be understood as a new perspective within ESP evolution, because what is going to be taught is both language for

[4] http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm

general and specific purposes, transforming learning into a more complete and effective process. Furthermore, emphasis is placed on students' specific needs and on what they have to learn in order to evolve and be successful in their future work.
Another definition of CLIL is given by Coyle, Hood & Marsh (2010), introducing the concept of dual-focused educational approach:

…(CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language (2010:1).

The dual-focused approach corresponds to teaching both content and a second language, by combining the two needs. Based on this premises, Van de Craen (2001) states that there are two reasons for the increasing attention of CLIL, and they have to do with the poor results achieved in foreign language teaching and learning, and on the other hand, with the interest of making sure that European citizens learn other community languages:

CLIL is getting increasing attention and this basically for two reasons. First, because in most countries at the end of the 20th century, foreign language teaching and learning seem to be in a state of crisis. It is felt that the efforts put into language teaching lag far behind the results that should be achieved. Second, CLIL suits European aspirations of educating citizens capable of speaking, apart from their mother tongue, two community languages (2001:1).

Dafouz (2007) gives us other reasons for implementing CLIL in education, especially at universities – the need to promote students and teachers' exchange, and the urgency of adapting to new job markets:

The rapid implementation of content and language integrated learning (CLIL) classrooms across Europe responds to universities' pressing need to attract international students, promote teacher-student exchanges and ultimately adapt higher education institutions to the new demands of the job market (2007:67).

Therefore, the foreign language becomes a vehicle of instruction apart from being an isolated subject on its own: students learn subject contents by also learning a new language. Of course that implementing a multilingual education demands changes, especially in the dynamics of school organization (because schools have to adapt to new teaching methodologies and organization practices), in curriculum design (giving more

emphasis to interdisciplinary approaches), and in the relationships between school and the learning and social environment (new learning methods are required and those methods are going to alter the relationship between students, teachers and the outside world, both individually and socially). And despite the changes affecting school management, the most important aspects are the changes operated on students' cognitive development, as can be seen in Table 3:

	Nature of Knowledge	Nature of Linguistic Performance	Nature of cognitive demands
Phase 1: Beginners	Facts, declarative e.g.: learner knows certain words but is unable to converse	Slow, error prone, easily disturbed by competing demands such as thinking	Heavy, cognitive load, conscious, explicit activities
Phase 2: Intermediate learners	Associative e.g.: 'compiled' in the sense that cognitive and motor processes are put together; simple conversations possible	Faster, less error prone, yet numerous mistakes are still made	Less heavy cognitive load, a mix of controlled and automatised processing
Phase 3: Advanced learners	Automatised, Procedural e.g.: ability to converse native-speaker like	Native-like fluency	Low cognitive load, 'unconscious', implicit activities

Table 3: Relationships between knowledge, linguistic performance and cognitive demands (Van de Craen, 2001:11)

According to this author, and in terms of knowledge development, going from phase 1 to phase 3 happens faster than in conventional learning, because students speak the foreign language, developing the knowledge process. As a consequence, linguistic performance increases because by using the foreign language students begin to develop interest in its study, and are more prone to using the language in a multiplicity of communicative contexts and situations. Of course these aspects have consequences, especially in terms of cognitive demands. As we can see in the table above, phase 1 demands extra cognitive abilities on part of the learners because they are introduced to classes taught in a language different from their own. As the phases evolve cognitive demands diminish, once learners begin to be used to using the foreign language in their everyday communication.

So, an advantage of this approach would be specific vocabulary acquisition as well as knowledge and competencies to assure professional development. In this sense, we may be talking about an attempt of combining the two approaches of learning a foreign language: for general and specific purposes. This aspect reminds us that both language varieties are complementary and can contribute to achieve personal and professional success. Furthermore, CLIL presents, according to the European Union, a series of benefits, from which we highlight intercultural skills development, the study of

specialized contexts by considering different perspectives, up to a considerable rise in students' motivation:

CLIL's multi-faceted approach can offer a variety of benefits. It:

- *builds intercultural knowledge and understanding;*
- *develops intercultural communication skills;*
- *improves language competence and oral communication skills;*
- *develops multilingual interests and attitudes;*
- *provides opportunities for studying content through different perspectives;*
- *allows learners more contact with the target language;*
- *does not require extra teaching hours;*
- *complements other subjects rather than competes with them;*
- *diversifies methods and forms of classroom practice;*
- *increases learner motivation and confidence in both the language and the subject being taught.*[5]

What seems more interesting among these advantages of CLIL is the one dealing with intercultural knowledge and understanding, and with the development of multilingual interests and attitudes. These characteristics point out that new methods of foreign language teaching are being considered, not only linguistic analysis. By developing intercultural and multilingual interests, students will learn that the access to other languages and cultures is a fulfilling activity, and that results in an increase of motivation and willingness to learn different languages in order to communicate effectively with people from around the globe.

However, bilingual education also has some counter-arguments. To begin with, it interferes with the learning process and that can be understood as disadvantageous because it demands extra work and a redefinition of curriculum and organization guidelines. Secondly, multilingual education can result in a lack of knowledge of the mother tongue, a fairly unrealistic opinion once learning a language is only a part of the process; to erase the mother tongue the student should be surrounded by a different social environment. Third, multilingual education will slow down students' learning capacities – despite the heavy cognitive demands on phase 1 learning, students' learning will keep evolving rather than slowing down because cognitive development has already started. And another argument against multilingual education is the belief that students are already bilingual when they leave school, what is quite untrue according to European and world reports which show a lack of success in learning foreign languages (Van de Craen,

[5] http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm

2001:10). Finally, CLIL also demands teachers' extra work and professional update, and that can sometimes be viewed as negative, especially by people with fulfilled schedules and devoting their free time to prepare classes. Of course this update can also be understood as positive because the learning process is changing so rapidly that teachers should be up-to-date and embrace educational training in order to achieve teaching goals more effectively. But more important still is the changing role teachers are about to experience with CLIL – they go from subject instructors to subject and language teachers, a role commonly attributed to specific language professionals. ESP teachers use to teach specialized vocabulary and linguistic practice according to students' area of expertise, and now that role is also extended to other subject teachers as well.

CLIL implementation follows a series of steps outlined by Greere (2008) in Figure 8 below:

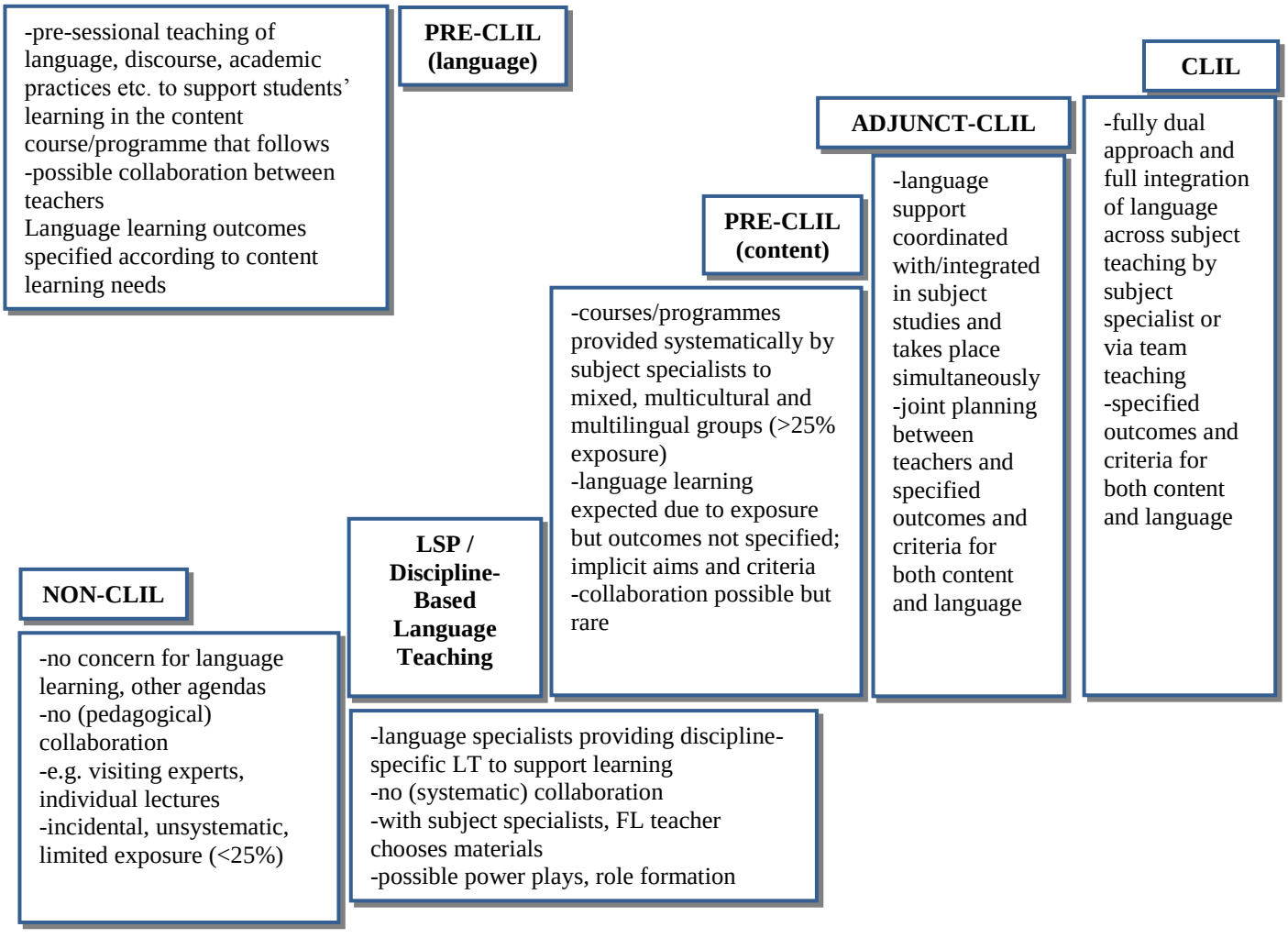


Figure 8: Steps from NON-CLIL to CLIL (in L2 & FL mediated higher education (2008:5)

We can infer by analyzing the figure that CLIL implementation goes from a stage of limited language and bilingual content exposure, up to a fully integration of language in

other content subjects. Consequently, a great deal of interest must be put in teacher preparation and recycling, and teachers must develop collaboration in order to design and implement bilingual practices, once perfect coordination will lead to educational success in this kind of activity. Apart from that, we can see that foreign language exposure increases greatly, varying from less that 25% in the Non-CLIL phase up to more than 25% in the Pre-CLIL phase. This aspect reinforces Krashen's input theory (1985) which defends that only through language exposure and different communicative situations (the appropriate and relevant input) can students achieve proficiency in the most part of foreign language contexts. On the other hand, we can also see by analyzing the figure that outcomes, objectives and criteria specification only come in the phase preceding full CLIL implementation (Adjunct-CLIL), what can perhaps be explained due to the need of experimenting this new approach and the degree of student's response. In the final phase (CLIL) we can see that full planning, methodology and teaching criteria are specified to achieve the goals of bilingual and subject content education.

When implementing this type of bilingual approach, several changes can be observed in terms of learning objectives, target group(s), the professionals involved, the pedagogical approach adopted, the way how language is viewed, the establishment of learning goals, and the way those goals are going to be assessed. Greere (2008) presents a systematization of all these aspects in Table 4 below:

TYPE / FEATURES	LSP[6]/Discipline-based LT[7]	PRE-CLIL (language-LAP[8] focus)	PRE-CLIL (content-TCFL[9])	ADJUNCT-CLIL	(Dual-focus) CLIL
Main aim (s)	Language mastery and typically also study skills (LAP) mastery; explicit L2 aims.	Language and study skills mastery, tailored for future content learning, i.e. pre-sessional course; explicit L2 aims.	Content mastery; L2 learning incidental – language aims not specified, but often implicit L2 learning aims.	Content mastery and L2 learning; tailored, adjunct L2 instruction to support content learning outcomes; explicit L2 aims.	Content mastery and L2 learning; dual focus and integrated and specified aims for both.
Target group	Non-native learners	Non-native learners	Any group, both native and non-native learners	Mixed group, but L2 adjunct courses more aimed at non-native learners	Typically non-native learners
Main actor(s)	Language specialist	Language specialist, often in co-operation with subject	Subject specialist	Subject specialist and language specialist in	Subject specialist alone or teaming with a language specialist

[6] Language for Specific Purposes
[7] Language Teaching
[8] Language for Academic Purposes
[9] Teaching Content through a Foreign Language

		specialists		collaboration; i.e. two teachers	
Pedagogical approach	Language teaching and LSP approaches, with an additional focus on LAP. Tailored learning tasks.	Study skills teaching and LAP approaches, with an additional focus on LSP. Tailored learning tasks.	Often lecture-type, focus on transmission of knowledge, expert-centred. Approach depends on what is typical of the discipline or preferred by teacher.	Lecture-type or learner-centred; L2 adjunct courses constructed in collaboration between language and content specialist to promote skills needed for content mastery.	Multi-modal interactive and learner-centred approaches which systematically support both content and L2 learning aims.
Main view of language	Language as subject and mediator.	Language as subject and mediator.	Language as tool.	Language as mediator.	Multiple views of language.
Learning outcomes expected	LSP competence: functional, professional language and communication competence in the disciplinary field and in general. LAP competence for the purposes of the discipline.	LAP competence for the purposes of the discipline. LSP competence: functional, professional language and communication competence in the disciplinary field and in general.	As in content instruction. Language learning dependent on the pedagogical approach and on learner's own motivation, initiative and autonomy. Lack of awareness of the role of language is typical.	As in content instruction, but with a clear awareness of the role of language, i.e. partially integrated content and language competence. Focus of L2 adjunct instruction is on production and interactive skills.	Integrated content and language competence. Both developed systematically through tailored learning tasks; main emphasis in L2 development is on production and interactive skills. Full awareness of language.
Assessment	Language and communication skills assessment forms according to set criteria.	Language and communication skills assessment forms.	Content mastery assessed in whatever way is typical; language learning not assessed apart from possible self-assessment.	Each teacher assesses his/her share; often joint assessment criteria and multiple forms; credits given for both.	Assessment of content and language according to aims set; often continuous and multiple forms of assessment.

Table 4: CLIL-related instructional types and features (based on Räsänen, 2008, mentioned by Greere, 2008:6)

CLIL implementation, as can be inferred by looking at Table 4, is divided into five phases. The first two correspond to LSP domain, in which language specialists dominate using their expertise to analyze and design specific language contents and contexts in

order to develop adequate syllabi. Thus, language is seen and used as a mediator between subject contents and specific linguistic knowledge. Assessment is based on language and communication skills with the purpose of fulfilling previously stipulated language outcomes: communicating effectively in specific situations and contexts, related to the language and knowledge areas used in the subject. The third phase appears dominated by the role of the subject specialist. Now that language has been discussed and linguistic contents consented, subject specialists will guide teachers through the design of their new topics. Language is now used as a tool rather than only a mediator because using it will ensure specific content transmission. In terms of evaluation, this third phase's assessment will focus on both language and specific content mastery, combining the two approaches and transforming them into one unique criteria of evaluating linguistic and specific content subjects. The last two phases correspond to CLIL implementation. The Adjunct-CLIL phase will combine the mastery and expertise of both the language and the subject specialist, with the purpose of developing effective subject-specific courses by using the foreign language. So, the target group will be a mixture of native and non-native, but now the main interest goes to non-native groups, once they are the ones who lack this kind of guidelines. Both specialists will collaborate in designing and implementing the guidelines, and language is now seen as a mediator between specific-subject contents and linguistic communication skills. Assessment will be individual, i.e. each specialist will evaluate his/her part, and sometimes they can get together to discuss ways of combining the two parts of the evaluation, so that learning outcomes of learning subject mastery and linguistic interaction skills can be achieved. Finally, the last phase will correspond to effective CLIL implementation, by combining the two approaches previously discussed. Intended to non-native learners, this final phase will be now dominated only by a subject specialist who will get language specialist counsel whenever necessary. Therefore, language is viewed in a multiplicity of ways, from content transmission up to a specific situations communication tool. Assessment will be based on content and language evaluation to achieve the learning outcomes previously stipulated, the integration of content and linguistic knowledge through specific learning tasks and interactive skills.

In summary, we can see that CLIL has many positive aspects, especially the combination of specific-subject contents and foreign language mastery, developing students' cognitive capacities individually and aiming social communication and interaction in specific subject-related contexts using the foreign language. However, CLIL has also pitfalls, as mentioned by Hellekjaer (2003), such as:

- *organizing teaching and cooperation between content and EFL classes and teachers*. This can be a difficult objective since all teachers have overloaded schedules and class preparation and design, what can slow down and make

gathering difficult to agree on specific topics and linguistic contents to redesign the courses;

- *finding enough teachers*. Nowadays what we see are courses and schools without enough teachers to carry out the learning process effectively, and this will endanger CLIL implementation due to shortage of human resources. The solution would be to hire more teaching professionals and begin to design specific-subject and language courses;
- *assessment*. With this new teaching approach assessment should be changed or reorganized. Subject contents are no longer being evaluated in isolation but also in combination with language interaction skills, so assessment should be focused on this dual approach;
- *avoiding conflicts with L1 teachers*. Whenever two different subject areas are likely to combine, conflicts between teachers are likely to arise. This has to do with individual expertise claiming, which many times endangers the adoption of other possible approaches. With CLIL implementation this competition is likely to occur between subject and language teachers, and can be prevented if specific guidelines are stipulated, and if both teachers are involved in syllabus design and course creation;
- *assuring quality*. This should be the first and foremost objective of every new educational approach – quality. What teachers want, if they disagree, if they claim their subject as their own… it doesn't matter. What matters are students' learning needs and finding the ways to help them successfully achieve those needs. When implementing CLIL school managers and teachers must find out what are students learning objectives and design courses according to them. Then by combining the two CLIL approaches (subject content and foreign language learning) students will achieve a double purpose – learning content by using a foreign language. If students have their goals fulfilled, then the school/university was successful and the quality of those courses will be recognized.

Whenever we talk about *teachers* we consider subject teachers who have to prepare in order to teach specific contents by using a foreign language. But what about guiding foreign language teachers in the delivery of subject contents? ESP teachers could be these professionals, *dual* teachers, because they teach specific contents by using a foreign language, an approach especially advocated in the last phase of ESP, when a task-based project methodology is adopted. So, if we consider this proposal, a new doubt arises – should all language teachers be also ESP experts? The answer may be positive, but the truth is that for achieving CLIL success teacher education should be promoted. Foreign language teachers should be educated in the subject specific contents that students have to

dominate in order to achieve proficiency and expertise in those areas, and also on the communicative contexts and situations the student is likely to encounter when dealing with the labor market. The subject teacher should be prepared to learn or develop his/her learning on the foreign language to help students acquire content and linguistic mastery. Therefore, teacher abilities change as well as teacher roles, from being mere experts in the contents they teach to being also experts in specific content taught in a foreign language. At the beginning of this chapter we saw that ESP teachers were practitioners not belonging to any language teaching career definition, but with CLIL this approach is likely to change. Now ESP teachers adapt language contents to the specific topics students have to master in their careers and future jobs, education being based on the transmission and acquisition of functional and interactional skills, guidelines defended by the European Union policy of higher education, competencies where what matters the most is not so much linguistic accuracy, but using language in effective communicative contexts and situations.

In Spain CLIL is being implemented in primary and secondary education, and also in bilingual schools. In the latter teachers share subject contents, like ESP teachers do: foreign language teachers teach specific subject contents, and subject teachers teach their subject's contents by means of the foreign language. Thus they all become language teachers in a sense, and that alerts to the need of redefining teachers' roles, competencies and abilities. Teachers' roles are also important when we think about knowledge acquisition processes nowadays. With the use of new technologies and the appearance of the Web 2.0, which enabled the creation of numerous tools in order to allow for user participation, the learning process has ceased to be a *one man's job*, turning into a collaborative and constructivist activity instead. Now students are active creators of content and the developers of their knowledge process, being responsible for their own learning and acquisition. In order for this to happen, all the learning process is centered around the student, his/her learning styles and needs, the teacher being a mere facilitator or tutor who will guide the student towards achieving his/her goals. This new trend helps develop student motivation and one of the activities used nowadays to develop this autonomous and collaborative process is tandem learning.

Learning in tandem can be defined as a process that takes place when native speakers of two different languages work together in order to learn each other's language and develop a knowledge of the target culture and community. It can be considered as autonomous learning, but it doesn't replace the language course or subject; rather, it must be used as independent preparation and follow-up work, learning from different resources and by communicating with native speakers of the target language. On the other hand, learning in tandem can also be defined as open learning, once two people with different

foreign languages work together to learn more about each other's culture, to help each other improve language skills, and to exchange additional knowledge about themselves, their jobs, hobbies and interests. Thus, tandem learning courses can function as a complementary activity to the language course being developed, and by using them students will: be responsible for their learning process, pursuing their learning needs and objectives; develop collaborative activities by building knowledge in a constructivist way, and; improve their cultural knowledge, by knowing a different community and different habits, being able to compare and contrast them with their own. So, apart from learning and using language with native speakers, tandem learning also offers the enrichment of students' experience, by developing motivation and interest.

The courses we propose in this dissertation, although based on collaborative and constructivist activities, are not based on tandem learning. However, we believe this is an interesting approach to be tested in a near future, in order to gather information and feedback about the efficacy of this kind of teaching and learning.

So, by considering the different phases of ESP evolution we came to the conclusion that the once so different varieties of English (for general purposes and for specific purposes) are nowadays complementary. English for General Purposes is taught alongside English for Specific Purposes due to the emergence of pragmatics and the communicative learning approach, placing the focus of the process in the learner, his/her needs and interests.

The analysis of the different learning and linguistic acquisition theories proves that constant communicative interaction between students, teachers and speakers is extremely important in order to develop competence in a communicative context. To achieve this goal pragmatics will be of great help, because it considers sociocultural exchange between speakers and the acquisition of adequate linguistic structures based on those exchanges. As we have already seen, this tendency marks the existence of ESP, which considers communication in specific situations as the ultimate learning goal, to guarantee the emergence of multilingual individuals and communities in order to promote mobility and exchange.

Ecological and complexity theories explain and justify the overall learning process bearing in mind the group of factors that affect it. In such a complete scenario the most important agent is the learner and the way factors interrelate in order to help him/her achieve his/her main goal – effective learning. As a result, the learner is placed at the center of the learning process. When it comes to language learning the same happens and students' acquisition process is based on what linguistic and sociolinguistic structures and features they need to acquire in order to develop individually and socially in another country, both working and studying.

Schools and universities are not the only ones developing language courses for their users. Nowadays enterprises and large firms are also investing in their workers' knowledge development, especially in what concerns foreign language learning. Nevertheless, choosing the foreign language workers need to learn is not easy, due mainly to constant changes in the business world, making it difficult to analyze the market and make a decision. We all know that English is a number-one choice, because of all the aspects we've discussed previously; but knowing another language is always an advantage in this constant changing world we live in. Specially now, when new economic empires are rising, such as China, Brazil and India, making it necessary to learn their language, habits and customs. There is a way of analyzing the market and deciding which language(s) to choose – it is called *language audit*. But knowing that students (and workers, if we consider a firm context) need to learn a foreign language is not, in itself, enough to make sure the process is pertinent and fulfilling.

The first step will be to know what foreign language they need to learn. That's the purpose of a language audit, which studies the context and objectives, and stipulates the foreign language students/workers need to learn:

The primary objective of a language or 'linguistic' audit is to help the management of a firm identify the strengths and weaknesses of their organization in terms of communication in foreign languages (Reeves & Wright, 1996:5).

So, a language audit will analyze the school/enterprise, its objectives and scope, and will, therefore, determine its needs when considering the learning of a foreign language. This process, however, has to follow a number of stages, as shown in Table 5 below:

STAGE	MAIN ISSUES	TASKS	TOOLS/TECHNIQUES	OUTCOMES
PRELIMINARY Initiating the audit	Aims, Scope, Agenda	Establishing the credibility of audit team; Define the assignment	Company Publications; List of Agenda items; Meetings	Audit proposal; Agreement with company re; Confidentiality and access to information and personnel
STAGE 1 Integrating the audit into the planning process	Current language problems; Future language challenges; **Focus on strategic level**	Identify current and future language needs at a strategic level	SPAT SWOT TOWS PASS	Identification of language issues/needs as part of strategic plan
STAGE 2 Understanding	Current and potential language roles in organization; Dept/company culture and hierarchies affecting the	Understand company/dept culture; Devise techniques appropriate to company for language audit; Win hearts and	Road Map; FL Documentation Checklist; Triangulation; Meetings with line managers	Understanding of culture re: FL communication; Identification of language issues/needs in process and at operational level; Identification of

how the organization works	process; **Focus on process at operational and functional level**	minds; Identify both internal and external communications systems and problems		appropriate analytical tools
STAGE 3 Analyzing postholders' foreign language use and needs	Actual use of language; Potential use of language; **Focus on posts**	Establish what is current practice in each post/function; Establish what could/ought to happen now and in future	Questionnaire; Language Needs Analysis Grid; FL activities and Tasks Checklist; FL Documentation Checklist; Triangulation	Language audit – the posts' language needs; Confirm tools to be used; Establish relationship with NVQs (in UK)
STAGE 4 Assessing postholders' foreign language skills	How far do postholders fulfill needs of post? **Focus on post holders**	Test language skills of post-holders	Observation/work shadowing; Proficiency Testing Grid; Proficiency Grade Descriptors	Language audit - The postholder profile - Languages resource inventory
STAGE 5 Reporting back	Confidentiality	Formulate findings; Make objective recommendations	Analysis of outcomes	Report - Action plan - Training needs analysis - Recommendations - Benefits specific to company

Table 5: The linguistic auditing overview chart (1996:7)

The first three stages (Preliminary, Stage 1 and Stage 2) deal with establishing the audit task and getting to know the environment. They function as an introduction to all the analysis process that follows. Stages 3 and 4 deal with the language audit process: analyzing foreign language use and needs, and assessing foreign language skills. Finally, Stage 5 deals with results and counseling on what steps should be followed in order to choose a relevant target language, as well as presenting several strategies to achieve success in learning it. As we can see, a language audit is a needs study and we have developed a language and ICTs audit to establish the pertinence of developing our courses. As will be described in the methodology and results chapters (second and third part of this dissertation), we've designed a questionnaire intended to analyze what foreign language(s) professionals from the tourism sector (commerce and restaurant/bar) thought they needed to evolve in their work, as well as measuring the impact that new technologies (or the lack of them) would have in their professional and educational lives. Our action was motivated by the great demand of foreign language learning felt by the Extremaduran regional government with the purpose of stipulating the foreign language(s) these professionals should learn to deal better with tourists, thus improving their money revenues and developing their establishments. But this point will be discussed later on. The purpose of mentioning it at this point was only to reinforce the

importance of studying and analyzing the environment, the professionals involved and their individual needs when having to develop linguistic knowledge with the objective of getting a better job position or having to deal with customers.

So, after a language audit, and following a learner-centred perspective, new learning and curriculum designing approaches are required, what Nunan (1988) called the *learner-centred curriculum*, emphasizing the role of the student when deciding what (s)he wants to learn and how (s)he wants to learn it, or, as we have seen previously, what is called CLIL – Content and Language-Integrated Learning:

[…] the key difference between learner-centred and traditional curriculum development is that, in the former, the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught (1988:2).

This kind of curriculum has advantages and disadvantages. As advantages we can point out that it is intended for particular students with specific needs, personalizing each student's learning goals. Furthermore, different curricula will be needed to different learners, according to their personal learning objectives. Based on this, another advantage can be considered – this type of curriculum will help identify learners' learning strategies, promoting self-evaluation and the development of skills. However, as attractive as the process may seem to be, it has a major disadvantage: it places all the work in the hands of the teacher, and that can, many times, be hard and demanding, once it implies extra work. Because of the learner's placement at the center of the teaching and learning process, curriculum development must be organized around communicative language situations and, as so, be based on tasks, intended to respond to the immediate students' acquisition and performance needs.

Willis & Willis (2007) define this type of learning process development as based on three main steps:

- *a focus on meaning*, where teacher and students are mainly concerned with communication and the development of communicative skills;
- *a focus on language*, where students analyze their communicative attempts and correct them in order to achieve better results. This process also demands the active role of the teacher who will function as a guide and facilitator of best practices, and;
- *a focus on form*, where the teacher points out one or several lexical or grammatical forms in order to be analyzed for achieving proficiency in the language which is the learning object (2007:5).

To achieve this three-fold approach tasks should be developed. The authors define what a good task is by stating that it challenges learning and promotes communicative language use:

A good task not only generates interest and creates an acceptable degree of challenge, but also generates opportunities for learners to experience and activate as much language as possible (2007:70).

When designing a task there are certain parameters that must be taken into account, and Willis & Willis (2007) summarize them in Figure 9 below:

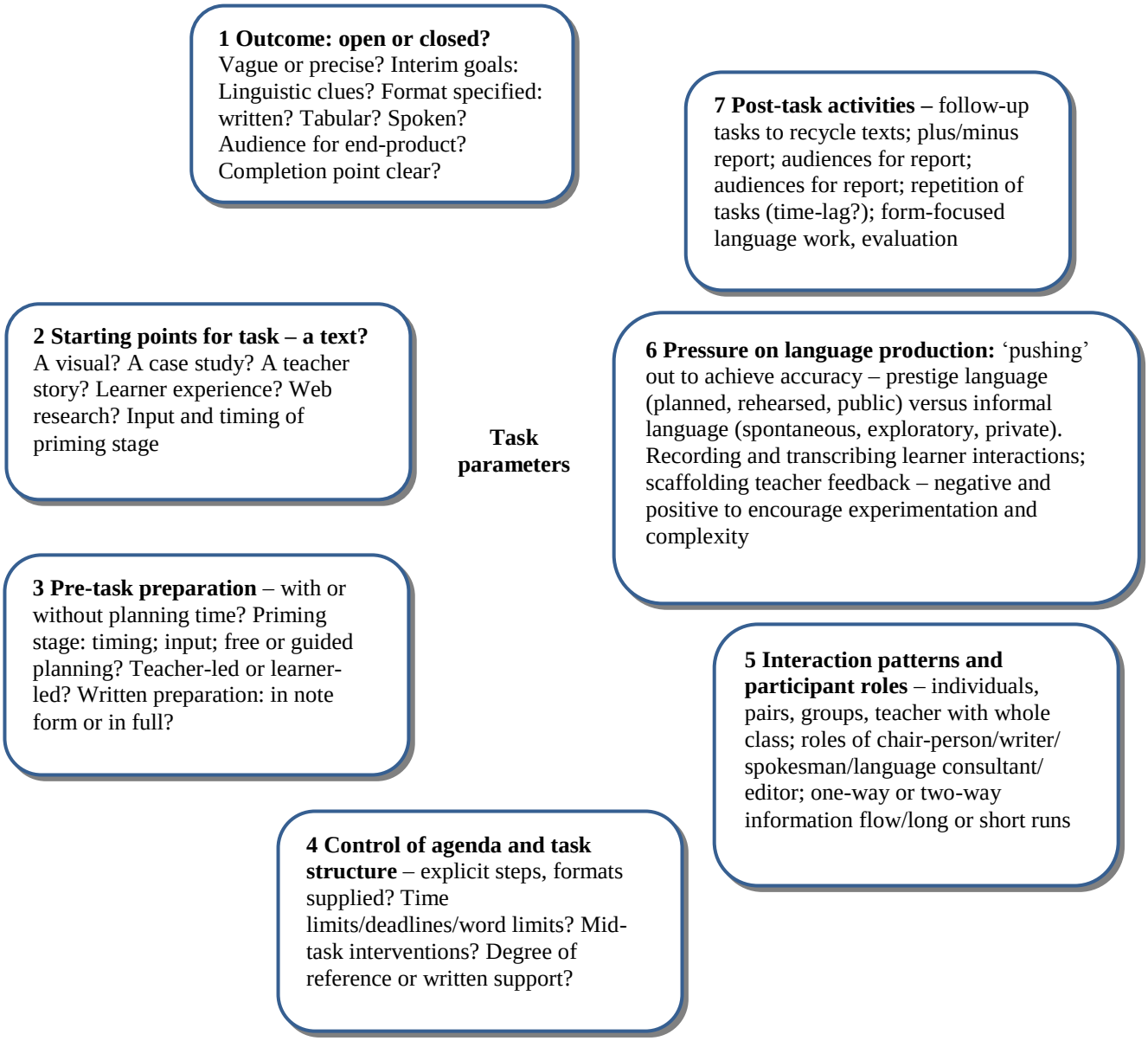


Figure 9: Task parameters mind map (2007:157)

Parameter 1 (*outcomes*) is concerned with the main features of the task: it must specify

the task objective(s), the format, and instructions for its completion. The authors refer an open or closed outcome. A closed task means that the purpose is to easily achieve a correct answer, while an open task aims to promote freedom by negotiating and constructing the answers, its result being unpredictable. Parameter 2 is the primary stage of the task and, therefore, the most important one. It functions as a starting point and its purpose will be to motivate and engage students in the activities in which they are about to enroll. Parameter 3 will function as a discussion and analysis of the former parameter; it will be a task preparation. At this point students should feel motivated and eager to engage in the task. Parameter 4 embodies task specification: its structure, activities and timing. Parameter 5 considers how interaction between teacher and students is going to develop, the main purpose being the identification of words and structures which require further analysis and correction. Parameter 6 deals with students' language production, and feedback and correction given by the teacher in order to achieve effective communicative competence. Finally, Parameter 7 considers post-task activities intended to reinforce assimilation and retention, or to solve doubts and problems students may have.

One way of identifying these kinds of doubts and problems is assessment. Students usually see assessment negatively because it makes them feel stressed and nervous, and teachers tend to interpret it as a way of controlling students' study. However, the implications of assessment go beyond these assumptions – assessment helps a reinterpretation of all the learning process, the methodology chosen, and the tasks designed to achieve the learning goals. We will analyze assessment now, especially in ESP, the area/branch covered in this dissertation.

1.5.Assessment in ESP

Whereas being language for general purposes or language for specific purposes courses, assessment is needed for several reasons. First of all, because it is a way of verifying students' language acquisition, both in terms of linguistic contents and socio-linguistic and pragmatic features intended to facilitate communication and interaction. On the other hand, assessment is also a way of testing the learning process. Within the range of language for specific purposes, assessment is even more important once learning is based on the student and the main objective is to achieve proficiency in the workplace.

Douglas (2000) defines testing language for specific purposes as an assessment of specific language use situations:

Testing language for specific purposes (LSP) refers to that branch of language testing in which the test content and test methods are derived from an analysis of a specific

language use situation (2000:1).

So, the main difference between assessing language for general purposes and language for specific purposes will be the clear definition of the latter's objectives intended to serve the needs and demands of the student.

According to this author, LSP testing is composed of two particular features which distinguish it from more general approaches:

(1) *Authenticity of task*. This means that LSP tasks will be based on target language use situations, in order to help the student practice language in a real context;

(2) *The interaction between language knowledge and specific purpose content knowledge*. This feature points out to the great importance background knowledge plays in LSP assessment. Background knowledge is essential for successfully acquire a foreign language in specific situations and contexts, because real situations trigger student expert knowledge thus helping him/her retain the maximum of the overall learning process (2000:2).

So, there are two main reasons that justify the use of specific language tests, according to Douglas (2000). To begin with, *language performances vary with the context* (2000:6), and students must be confronted with tasks portraying authentic situations, mixing linguistic knowledge and content from their area of expertise. Then, the second reason is because *specific purpose language is precise* (2000:7), and when being tested students are confident about the type of vocabulary and linguistic features because they deal with them every day, in their work or at school. Finally, we venture a third reason: because specific language tests are communicative, which means that their purpose is to assess students' performance in varied and specific linguistic situations.

According to the reasons pointed out before (and also to the test features presented), Douglas (2000) presents a definition of specific purpose language test, by describing the overall process from target language situation until the use of specific language by the student:

A specific purpose language test is one in which test content and methods are derived from an analysis of a specific purpose target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of tasks in the target situation, allowing for an interaction between the test taker's language ability and specific purpose content knowledge, on the one hand, and the test tasks on the other. Such a test allows us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain (2000:19).

So, we can say that assessment serves a twofold objective. On the one hand it's a way of verifying knowledge acquisition; on the other hand it allows the detection of problems stopping that acquisition. The problems can be varied and may contemplate methodology, the adoption of a certain type of test, bad-formulated questions (they may not be clear enough or achieve assessment purposes), and even materials used when trying to develop the learning process. Beyond these problems, assessment in ESP demands extra work, once it is based on learners' communicative needs, as Rico (1999) points out:

[…] el principal propósito de la enseñanza/aprendizaje de las Lenguas para Fines Específicos se basa en la estrecha relación que debe establecerse entre la formación académica de los discentes y los usos comunicativos concretos, en la necesidad de adecuar los programas de enseñanza a las exigencias académico-profesionales de grupos específicos de usuarios (1999:2).

According to this author there are five criteria in order to classify assessment tests:

- Based on their use assessment tests can be divided into: placement tests; selection tests; diagnostic tests, and; linguistic competence assessment;
- Based on their content, assessment tests would be divided into: linguistic micro-skills tests (assessing specific linguistic abilities), and; macro-skills tests (global assessment tests);
- According to the reference criteria when interpreting results, assessment tests can be: norm-referenced (standardized assessment tests), and; criterion-referenced (considering communicative level criteria);
- Test's assessment methods can be: objective (for example, multiple-choice and cloze), and; subjective (for example, essays, oral interviews, etc.);
- The last characteristic has to do with the type of test used, namely multiple-choice, summaries, cloze, oral interviews, etc. (1999:3-4).

There are three main demands or objectives when designing and administering assessment tests. First we must clearly establish the purposes of evaluation and analyze its consequences in order to detect problems or solve acquisition limitations. Secondly, we must establish the communicative abilities we wish to assess by identifying specific language use tasks in TLU (Target Language Use) that students need to acquire in order to interact effectively. This can be achieved by considering different sources:

- Needs analysis, which should contribute with valuable information when designing English for Specific Purposes tests, once it helps identify students needs, lacks and wants;

- Language teachers' opinions, that can be a valuable information attending to their familiarization with students' specific area of expertise, and;
- Information derived from interviews with expert teachers and professionals from the work force.

The third step would be to consider two main areas where ESP teaching is projected: English for Academic Purposes and English for Professional Purposes (opus cit: 4-5). Finally, there is the need to describe assessment tests' contents, namely their structure and organization: the parts composing them, their relations and importance, their objectives and instructions, the time and assessment scale (opus cit:5).

According to what has been said so far, assessment is a subject that cannot be taken lightly, because it demands careful planning and consideration in order to successfully evaluate students' performance. Assessment tests originated with teaching, but the last quarter of the 20th. Century experienced a new approach: they began to be designed to, and administered through, the computer. According to Dunkel (1999) it was Frederick Lord who, in the 1970s, managed to create mass-administered tests using the computer (1999:1). From that date onwards computer testing has developed and its advantages and disadvantages are considered and pointed out by several authors, especially Brown (1997), who refers two main benefits when using computer-assisted language testing:

[they] can be individually administered; traditional time limits are not necessary (1997:4).

In fact, computer-assisted testing creates a degree of individualization and independence, making it possible for teachers to design a test according to each student's needs, and for students to release themselves from time barriers which can, many times, make assessment difficult.

This type of assessment was believed as a difficulty to evaluate certain kinds of language tasks properly, such as interviews, role-play activities, essays, oral presentations, etc., but nowadays this evaluation is possible due to videoconferencing and other synchronous applications. Important variations in our context of assessment through computer support are computer-adaptive tests, a subtype of computer-assisted language tests, which present three additional characteristics, namely students' individual needs, level achievement, and shortness of items:

(a)The test items are selected and fitted to the individual students involved, (b)the test is ended when the student's ability level is located (…), (c) computer-adaptive tests are usually relatively short in terms of the number of items involved and the time needed

(1997:4).

Dunkel (1999) refers to the advantages of Computer-Adaptive Testing (CAT) by pointing out that it is free from time constraints and that it can give immediate feedback, also being able to include several attractive formats:

Other advantages of CAT include the following:

- *Self-Pacing. CAT allows test takers to work at their own pace (…).*
- *Challenge. Test takers are challenged (…).*
- *Immediate Feedback. The test can be scored immediately, providing instantaneous feedback (…).*
- *Improved Test Security. (…) the item pool must be sufficiently large to ensure that test items do not reappear with a frequency sufficient to allow examinees to memorize them (…).*
- *Multimedia Presentation. Tests can include text, graphics, photographs, and even full-motion video clips* (1999:3-4).

Once CBTs and CATs present attractive advantages for developing assessment, there was a need to use the Internet to design the tests and make them available and delivered everywhere, ending with geographical barriers the student might feel whenever (s)he had to take a test.
Roever (2001) defines Web-based language test (WBT) as a type of test which is delivered through the Internet:

[…] a Web-based language test (WBT) is a computer-based language test which is delivered via the World Wide Web (2001:1).

There are two types of WBTs: (1) Low-tech WBTs, and; (2) High-tech WBTs.

The former demand little server use, only containing the test and the item pool; the selection of the test item is decided through a script located clientside. Students' responses are stored clientside or sent to the teacher via e-mail to be downloaded. This type of test is fit for use when there are little amounts of data and when the teacher wants to be independent from computer software professionals. On the other hand, high-tech WBTs make heavy use of the server and demand a specialized use of software. They are fit for administering large amounts of data (2001:2-3).

WBTs, like other test types, offer advantages and disadvantages. As advantages we can point out their flexibility in time and space, and the easiness of writing, design and

display. In fact, with a proper software WBTs are quite simple to design and write, and they only need a free Web browser to be displayed on every computer screen. Additionally, this type of test is almost cost-free once the only expense will be to store it online in order to be accessed by all students. As disadvantages Roever (2001) mentions the following:

- *Cheating and item exposure*. A lack of security can be possible once students are unsupervised when doing the test. Furthermore, items can be copied or accessed because they are stored in the student's hard drive. The only way to overcome this limitation is constantly updating the item pool;
- *Self-Scoring Tests and Scripts*. Although self-scoring is an attractive tool, making the teacher's job quite easier, it also has the disadvantage of making it possible for the student to access and store all the answers on his/her computer. In order to overcome this, tests should be supervised and scoring should be done by the teacher using a different programming language;
- *Server failure and browser incompatibility*. There are also technical problems which may endanger the access and efficiency of the test. The server can be down making it impossible for students to access the test, and the browser used by students can be incompatible with the test format, making it impossible to be accessed (2001:8).

Nowadays, almost every test type is available on the Internet facilitating teacher and students' access, completion and scoring. However, there are several skills which demand a more active role from the teacher, making it difficult to achieve immediate assessment and scoring, namely speaking and writing. So the need for tools assessing these skills emerges. To assess speaking a voice-recognition and correction tool would be quite useful, once it'd make it possible to evaluate students' oral production instantly, being independent from teachers' criteria. To assess writing an automatic correction tool would be needed, assessing both spelling and syntactic mistakes, placing only coherence and cohesion correction in the hands of teachers. The main objective of these tools (and of CBTs, CATs and WBTs) is to transform assessment into an objective and quick process.

Our project considers both types of test: computer-based tests and web-based tests, according to the media (or format) in which they are used – CD-ROM and the Internet. The purpose of the tests we've designed is to assess student performance in communicative situations. That's why, along with comprehension, vocabulary and grammar exercises we've designed writing and oral tasks. However, the automatic assessment of these tasks is quite difficult, and sending the exercise to the teacher/tutor via e-mail is a complementary activity to the main one. But, by doing the exercise and

sending it to the teacher through the Internet, students are practicing IT skills and fighting digital illiteracy, a purpose greatly defended by European policies.

Because of all the negative criticism and disadvantages pointed out when using CBTs and WBTs, several tools have been developed to minimize student's cheating. Tests can have a timer with a time limit to answer each question preventing students from searching for the answers, for example, and they can also be monitored through a webcam, stopping them from asking the answers to a friend, colleague or even a member of the family. Oral assessment can be done by using videoconferencing, and Skype even allows the recording of each conversation. Thus, online tests can be quite useful if they are carefully planned, designed and developed.

CHAPTER 2
The European Union: history and main language-related education policies

2.1. Introduction: a short history of the European Union

After the Second World War there were four main reasons motivating the creation of a united Europe, both at a political and economical level. The first one had to do with the fear towards Communism and its possible domination over European countries – to avoid this, countries should get together and found a stronger coalition. The second reason was connected to the need of preventing any German military revival, a prevention which would be easier if the different countries stuck together. The third reason had to do with American and Russian power, against which no European country could compete alone. Finally, the fourth reason had to do with the reduced size of the different European states that made impossible to enjoy technological updates and benefits in the production sector.

But, of all these reasons, two were dominant:

1) The urge to build a strong western Europe in the fight against Communism, enabling the creation of the Organization for European Economical Cooperation (OEEC), and;
2) The sudden need of promoting the European Union as a third world power, along with the USA and the Soviet Union.

It was the interest in making Europe a world power that lead the French minister Robert Schuman to propose, in 1950, the integration of carbon and steel industries in Western Europe. The consequence was the emergence, with the Treaty of Paris (1951), of the European Community of Carbon and Steel (ECCS) which was composed by six partners: Belgium, France, Italy, Luxembourg, Holland and Western Germany. Six years later (1957) those countries signed the Treaty of Rome that gave birth to the European Economic Community (EEC) and to the European Community of Atomic Energy (EURATOM). With this Treaty economical boundaries between countries begin to blur and the need of creating a common market begins to emerge. In 1967 the three before mentioned organizations get together to form the Commission, the Council and the European Parliament, composed by members elected by national organisms from each country. The idea of creating a common market defending the free exchange of products and people began to attract several countries, and in 1973 Denmark, Ireland and the

United Kingdom joined the European Community. With a considerable number of members an election for the Parliament was more than justified. The election occurred in 1979 and the citizens of each member state could elect their representatives. In 1981 Greece joined the Community and in 1986 Portugal and Spain become part of the European family. Also in 1986 the *Single European Act* is signed, defending the free circulation of people, products, money and services between the different members.

The free circulation of people and services urged the broadening of support given by the Community, especially in terms of defense and internal affairs. In 1992 the Treaty of Maastricht was signed, to officially create the European Union and new forms of cooperation between the different countries composing it. But the free circulation of people and money also justified the creation of a European Bank and a common currency to all member states. The common currency (the Euro - €) is adopted in 1999, and begins to be used officially by eleven countries, creating what is now known as *Euro zone*. In 2001 Greece adopts the Euro as official currency and new reforms are beginning to be devised with the purpose of enabling new members to join. A year later (2002) the Euro (€) is adopted by twelve of the fifteen countries composing the Union: Austria, Belgium, Finland, France, Germany, Greece, Ireland, Italy, Luxemburg, Holland, Portugal and Spain.

In 2004 there are ten new countries joining the Union, eight of which belong to central and Eastern Europe: Cyprus, Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Malta, Poland, Slovakia and Slovenia.

In January 2007 Bulgaria and Romania join the Union making a total of twenty-seven members. By the end of the year the Treaty of Lisbon is signed substituting all the others, with the objective of making a more democratic and transparent Union to enable the success of new challenges, such as global warming, safety and sustainable growth.

In 2008 the Euro was adopted by Cyprus and Malta, enlarging the number of countries belonging to the Euro zone up to fifteen. The world crisis originated European governors' reaction in search of several measures to minimize it, as well as defending global vigilance policies in order to make sure that the problem is dealt with in a transparent and effective way. In November a G-20 meeting takes place to deal with the financial world crisis, and the measures proposed go from the strengthen of financial markets, the introduction of risk assessment policies, and the help to developing countries, so they can benefit from economical help in difficult times.

In 2009 the interest in solving the economical world crisis persists and the European year of creativity and innovation is launched, promoting exhibitions and conferences all over Europe, in order to motivate the emergence of brilliant and innovative ideas to solve the current problems.

After this brief history of the European Union, we can see that in the basis of its politics there is a great interest in achieving the development of its members, both at an economical and technological and educational level, to guarantee the constant growth of the member countries. Furthermore, with border abolition among European countries and the easiness of access, European citizens can apply for work and develop studies in countries different from their own gaining more intellectual and/or professional progression. Consequently, the ideology behind the European Union Constitution is based in equality and tolerance among its members, as can be seen in article I-2:

The Union is founded on the values of respect for human dignity, freedom, democracy, equality, the rule of law and respect for human rights, including the rights of persons belonging to minorities. These values are common to the Member States in a society in which pluralism, non-discrimination, tolerance, justice, solidarity and equality between women and men prevail (2004:12).

So, the European Union will consequently be an area promoting the free circulation of people, products and capital, through a basis of equality and respecting difference, as expressed in Article I-8:

The motto of the Union shall be 'united in diversity' (2004:15).

The diversity and unity ideas are justified by the mobility of people occurring all over Europe, with the purpose of studying or working. We will analyze both options now.

2.2.Main European language-related education policies

In March 2000, a European Council was held in Lisbon with the purpose of setting a new goal for the following decade:

To become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion (Council of Lisbon, 2000:3)[10].

To achieve this goal, three main measures had to be taken: (1) developing the information society and the field of Research & Development (R&D), promoting

[10] http://www.ena.lu/conclusions_Lisbon_extraordinary_european_council_2324_march_2000-2-27303

innovation and the consequent growing of competitiveness both in the internal and external markets; (2) modernizing society by making all Europeans active citizens in the development of their member states (and of the European Union itself), as well as fighting social exclusion, and; (3) assure the economic health and develop policies to make it stable as well as enabling favorable growth prospects (*opus cit*).

The first measure established two main purposes to be achieved in a short-term period:

(a) an information society for all, and;

(b) establishing an European Area of Research and Innovation.

Still in 2000, specifically in June, the European Union followed the first steps to achieve the purposes of the first measure. In order to do so, *eEurope* was created with the following objective: to ensure that the targets set by the Lisbon European Council are reached by defining the necessary measures (Council of the EU, 2000:1)[11].

During the following years, several programs and Action Plans were developed to respond to *eEurope* first goal, and by December 2013 European Internet Users reached 391,395,602[12].

This growth shows the commitment of the European Union to spread Internet access across the different countries composing it, and the success of the measures followed to achieve this goal. However, a new challenge was about to be taken once spreading Internet access means a redefinition of education and training, since citizens need to be prepared to use Information and Communication Technologies (ICTs).

This means that more jobs are created in this area and more research is needed in order to develop several initiatives which assure the continuance of ICT spread and use. This research is not only required in the creation and development of hardware and software, but also in the creation of educational policies and strategies aimed at educating citizens in the use of ICTs in their daily activities, and also in spreading the use of technology in education.

In order for that to happen, the *eLearning Programme* (2002) was created and a new concept emerged – *digital literacy*. This concept was created to define the use of ICTs in education and in all fields of society, demanding (and enabling) the acquisition of skills and knowledge to thrive in the future:

eLearning has become shorthand for a vision in which Information and Communication Technologies (ICT)-mediated learning is an integral component of education and training systems. In such a scenario, the ability to use ICT becomes a new form of literacy –

[11] Council of the European Union, Brussels, 14.06.2000
[12] http://www.internetworldstats.com/stats9.htm

digital literacy. Digital literacy thus becomes as important as classic literacy and numeracy were one hundred years ago; without it, citizens can neither participate fully in society nor acquire the skills and knowledge necessary for the 21st century (eLearning Programme, 2002:2).

So, the digital literacy concept emerged as a result of the policies and measures set by the Lisbon Council (2000) and which were implemented by the Councils of Stockholm (2001) and Barcelona (2002).

Europe's education and training systems began to change and modernize. Universities started to use *e-learning as a source of added value for their students, and for providing on-campus and off-campus, flexible, virtual learning through web-based resources* (2002:4), by developing pilot experiments through the use of open and distance learning, virtual campuses, virtual mobility, etc. These changes led governments to rethink the organization of universities, to change existing curricula, to open universities to other students (even outside the country they were in), to redefine the roles and relationship established between teachers and students, all measures intended to *answer continuous professional development and lifelong learning requirements* (opus cit:5).

Schools, on the other hand, began to emphasize the quality of e-learning products and their pedagogical use, and bet on teacher training and new social interactions inside and beyond schools, once web-based communities can help the learning and acquisition of foreign languages and their corresponding culture.

Finally, at work, professional update began to occur in the worker's environment, since employees could access professional and vocational education from their computers. Foremost, this new kind of education and update proved to be a fairly cost-effective solution because it was made through e-learning platforms, preventing the worker from leaving his/her workplace to acquire new skills. Thus, individuals start to be more responsible for their learning and professional update because *e-learning facilitates this process of empowering the learner to match his or her own needs for personal development with those of the rapidly changing work environment. […] e-learning contributes positively to the development of human capital and to an improvement in the quality of work* (2002:7).

This importance of ICT was also referred to in a study conducted by UNESCO (2002), which mentioned the advantages of ICTs and the Internet:

ICT permeates the business environment, it underpins the success of modern corporations, and it provides governments with an efficient infrastructure. At the same time, ICT adds value to the processes of learning, and in the organization and management of learning institutions. The Internet is a driving force for much

development and innovation in both developed and developing countries (2002:9).

Besides these advantages, the study defended that work and work organizations were changing because new competencies were needed, namely *critical thinking, generalist (broad) competencies, ICT competencies enabling expert work, decision-making, handling of dynamic situations, working as a member of a team, and communicating effectively* (*opus cit*). The new competencies had to be acquired to successfully evolve in the workplace, but they also began to be developed in formal and informal education, especially after the emergence of the Web 2.0 and the participatory levels it demanded. So, we can say that ICTs and the Internet made a revolution at an educational and social level.

To analyze the impact ICTs were having on education, and to assess the degree of success and failure of the first measure proposed by the Lisbon Council, the European Commission conducted a study, through EMPIRICA enterprise, in 2006, to get updated estimates on the number of pupils per computer with Internet connection (broadband/non-broadband) and relate it to other indicators of educational use of ICTs in compulsory education (2006:25).

In another study conducted by the European Commission in 2013, the conclusions they came to emphasize the fact that computers doubled since 2006, but there is still a lot of work to be done, once the use of ICTs is not sufficiently developed:

Students and teachers in Europe are keen to "go digital", computer numbers have doubled since 2006 and most schools are now "connected", but use of ICTs (Information and Communication Technologies) and digital skill levels are very uneven. These skills and support for teachers to deliver them need a strong boost, according to a survey on the use of digital technologies in schools in Europe published by the Commission.[13]

Nevertheless, the use of computers in class emphasizes the need for training and update, both for teachers and staff in general, and for students alike. The same happens in firms, where employees are motivated to get training and update by using the computer and log in the Internet.

A report from the European Council (2010) emphasizes the importance given to education and training in the pursuit of development and innovation:

Education and training are central to the Lisbon agenda for growth and jobs and a key element for its follow-up with the 2020 perspective. Creating a well-functioning

[13] http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-341_en.htm

'knowledge triangle' of education, research and innovation and helping all citizens to be better skilled and crucial for growth and jobs, as well as for equity and social inclusion (2010:1)[14].

This importance given to education and professional update is reflected in the second measure of the Council of Lisbon, *modernizing society by making all Europeans active citizens in the development of their member states, as well as fighting social exclusion*, and that can be done by getting more and better jobs, being an active part of a community or communities and, thus, contribute to the third measure, *assure the economic health and develop policies to make it stable as well as enabling favourable growth prospects*. Long gone is the time when a job meant a whole life career. Nowadays, due to the world economic crisis and constant market flows, jobs can be temporary and most of the time inexistent, demanding constant update and versatility. Better jobs and living conditions can also be attained by moving from the country of origin and find better opportunities in another country, and that can be done through mobility.

Mobility has been defended and defined by the European Union in a Recommendation of the European Parliament and of the Council, in December 2006, as one of the major objectives of the Union's action in the grounds of education and training:

Mobility in education and training is an integral part of the freedom of movement of persons – a fundamental freedom protected by the Treaty – and one of the main objectives of the European Union's action in the field of education and training, based both on common values and on respect for diversity. It is an essential tool for creating a genuine European area of lifelong learning, for promoting employment and reducing poverty, and for helping to promote active European citizenship (2006:1).

So citizens are invited to leave their countries and look for education and training abroad in order to develop their skills and learning.

With the opening of borders and the promotion of free circulation of people, special focus needed to be put on education, not only at a formal level, but, first and foremost, to learning throughout life. So, a new concept emerges, the idea of lifelong learning, which includes all learning activities beyond educational levels and achievements:

Being conceived and defines as an umbrella gathering all learning-related activities, 'lifelong learning' encompasses the traditional borders separating the different levels of education and is ideally based on a widespread individual and organizational attitude of

[14] Official Journal of the European Union, 2010/C 117/01

'learning through life' (2004:13)[15].

The idea of lifelong learning has been set up by a Memorandum of the European Commission, in November 2000, in which several objectives were stipulated to be achieved by all member states, namely promoting: (a) personal fulfillment; (b) active citizenship; (c) social inclusion, and; (d) employability/adaptability. Based on these objectives, the key messages of the Memorandum were: (1) new basic skills for all; (2) more investment in human resources; (3) innovation in teaching and learning; (4) valuing learning; (5) rethinking guidance and counseling, and; (6) bringing learning closer to home (2004:16).

Thus, lifelong learning appeared as an answer to this need of getting constant professional update and vocational training. Lifelong learning can be seen as *a set of integrated policy initiatives designed to facilitate a higher level of general education; an increasing mix of employment-linked vocational training; the creation of bridging courses and accreditation arrangements between education and training provider systems, all situated within a more open and flexible 'lifelong learning system'* (2004:15).

Supporting this point of view, and following the key messages of the 2000 Memorandum, a Communication from the European Commission, dated from 2001, establishes the importance of three types of learning:

(1) formal learning – school, university, etc.;
(2) non-formal learning activity – vocational skills acquired at work;
(3) informal learning activity – learning new skills from friends, peers, etc. (2004:17).

To make all forms of learning count, transparency and uniformity in diplomas and certificates was due, and several steps were taken to assure it, namely the Bologna Declaration on higher education (1999), the Lisbon Council (2000), the Stockholm European Council (2001), the Barcelona Council (March, 2002), adapting the Bologna procedure to adult education and VET (Vocational Education and Training), the European Council from November 2002 promoted the development of cooperation between member states in VET, as a basic pillar linking the world of education and work:

Vocational Education & Training (VET) plays a key role in this picture [lifelong learning], providing the skills, knowledge and competences needed in the labour market (2008:5)[16].

[15] *Lifelong Learning Policies and Practice: The Drive of ICT*, 2004
[16] *Improving the scope of indicators for monitoring developments in vocational education & training in Europe*, 2008

There are several European programs dedicated to support studying and professional or work formation and their objectives have to do with the development of knowledge and competences enabling users to evolve in their areas of expertise or in the world of work. Those programs are Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, and Grundtvig.

Comenius is dedicated to teachers, students, father association representatives, non-governmental organizations, teacher formation institutes and universities. It is part of the European Lifelong Learning Program and its objective is to help users know the culture of the different European countries, their languages, customs, traditions and values. It is believed that it can help youngsters acquire basic competencies to develop personally, professionally and as European citizens.

The Erasmus program, dedicated to students, allows the development of academic studies (and possibly work search as well) in any country of the European Union. It is also dedicated to teachers, to help them work abroad, as well as letting university staff get update courses. The fact of studying in another country can help students develop and enrich their academic and professional capacities, making the learning of different languages also possible, the development of culture and responsibility and autonomy skills.

There is a total of 1 818 779 students who benefitted from Erasmus support to develop their education in a European country different from their own. But not only students benefit. In 2009 *Erasmus supported 36 400 mobility periods for university staff (34 200 from the EU) participated in teaching mobility and 7 800 (of which 7 000 from the EU) participated in Erasmus mobility for staff training*[17] (2011:37).

Leonardo da Vinci is dedicated to vocational education and training and its objective is to promote the cooperation between firms and institutions in order to make possible for its users the knowledge of different work realities in European countries. The targets are youngsters doing a trainee period, VET professionals and members of organizations[18]. From 2007 and up to 2010, there was an increase in the number of people in initial vocational training and of people on the labor market.

Finally, Grundtvig is justified by the needs of adult education students and by courses created in some institutions. Their objectives are, consequently, the development of adult education, as well as enable the acquisition of educational experience especially in other European countries. The targets are teachers, organizations and adult education students, associations, firms, volunteer groups and research centers/groups.[19]

As we can see, different programs and initiatives were created to develop education and training. However, nowadays all these initiatives are combined in one European

[17] In Commission Staff Working document, SEC(2011)
[18] In http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc82_en.htm
[19] In http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86_en.htm

project, Erasmus + (Plus).

Erasmus +, launched in 2014, is the result of the ET 2020 (Education and Training) policy to be developed until 2020[20]. The policy aims: (a) excellence through education; (b) mobility, both to vocational and teacher training; (c) promoting multiculturalism and diversity, and; (d) an investment on citizens. These aims are the basis to develop lifelong learning, combat school dropout and failure, increase the number of people with degrees, and promote mobility – 20% in higher education and 6% in vocational training. Thus, the areas covered by the program are education, training, youth and sports.

The emphasis on vocational training enlarges the scope of European projects, once now learning and practice will also be developed at businesses and enterprises, both public and private, and there's an interest of connecting universities (and other higher education schools) to firms where students can learn a job and get experience when going to the labor market.

Erasmus + will be develop through Key Actions (KAs). KAs aim: (a) to promote transnational mobility to learn; (b) institutional cooperation to innovation and exchange of best practices, and; (c) to support schools, universities and governments to change and improve educational policies.

KA1 is intended to: (a) develop teacher and student mobility, and; (b) youth mobility to work as volunteers while developing non-formal learning. KA2 aims to promote: (a) cooperation between schools, universities and institutions, and; (b) partnerships to know and develop competences in vocational training, universities and enterprises; (c) the creation of ICT platforms (ICT, e-Twinning) in vocational training, and; (d) international cooperation and improvement of skills and competences. KA3 aims to help school and university boards, as well as central and regional governments to create or change educational policies.

After analyzing the different European programs, we can conclude that all of them aim the development of citizens, making them more conscious of their reality and helping them to be more active in all the areas belonging to their daily life. Mobility in the labor market means having different experiences and constant update. So, what happens when a citizen wants to leave his/her country and work abroad? And why does (s)he want to leave? One of the main reasons is looking for a job and better living conditions. The world economic crisis accelerated the difficulties felt in the different countries and unemployment has increased, making a huge number of people want to try their luck in other places. In 2013 countries with higher unemployment levels are Greece (27.9%), Spain (26.2%), Cyprus (16.9%), Croatia (16.9%) and Portugal (16.5%) – Figure10.

[20] http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

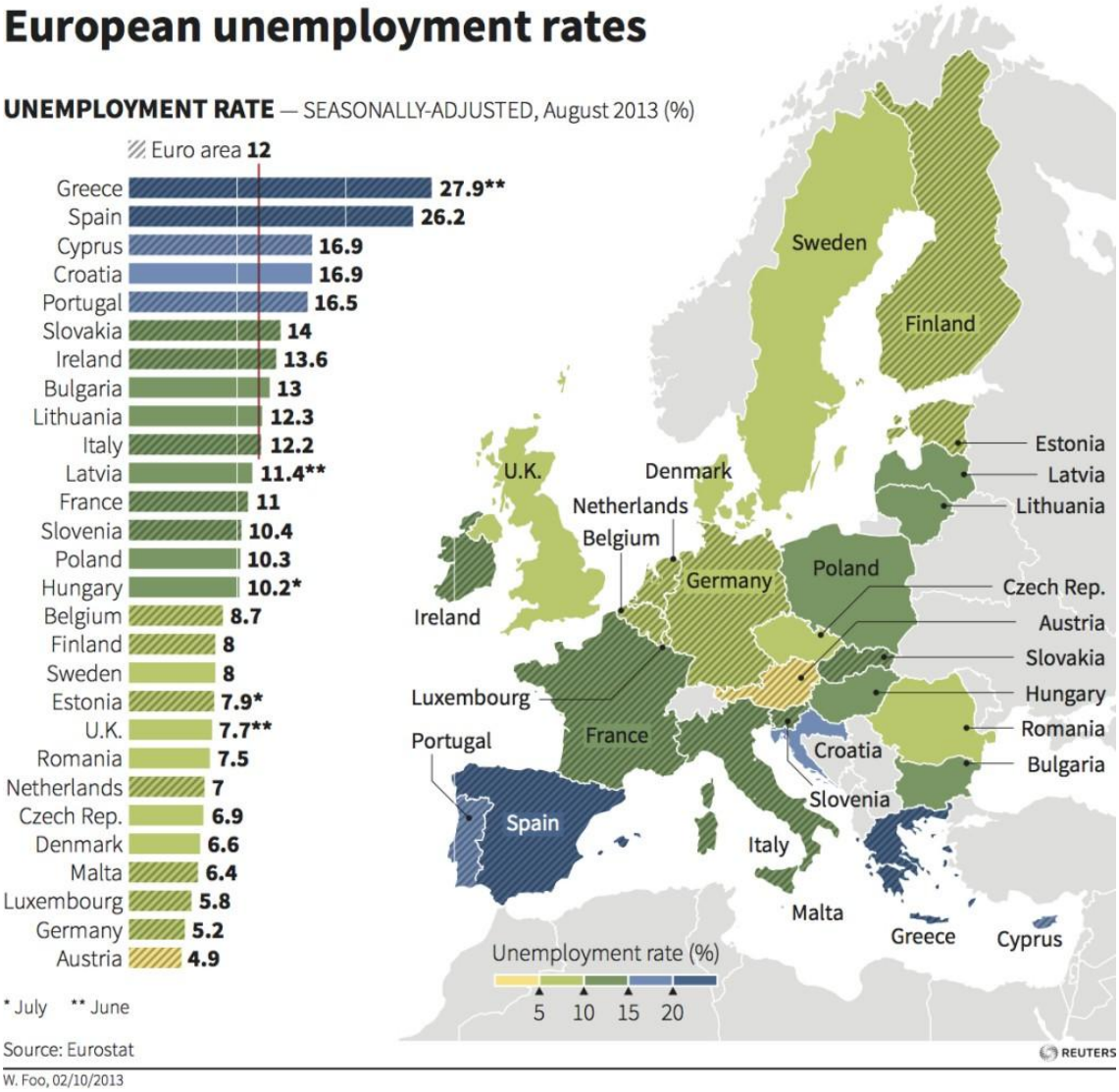


Figure 10: Unemployment rate in August 2013 (Eurostat)

The analysis of these data has a twofold objective. On the one hand, it helps us justify our research by showing how several countries need new forms of fighting unemployment. On the other hand, by analysing the figures relating to Spain, there is a need of finding new ways to fight the unemployment problem and promoting mobility, work specialization and update can be possible solutions. Specialization and update are also based on foreign language acquisition and having a certification in language ability can help in finding a job and, thus, better living conditions. Apart from this, and also relating to what occurs in our country, we can state that higher levels of unemployment can also originate an economical stagnation: with no income people won't be able to consume, and because they don't work, production is compromised. Furthermore, by earning a monthly subsidy paid by the state makes money being spent and not getting any revenue. No work means no consumption and no tax payment. And, apart from this, at

psychological and personal levels, unemployed people can get depressed and accommodated, many of them not feeling the need to work again.

In order to move to a different job, or even to a different country, workers must have a certain degree of security and protection, otherwise they will feel lost and threatened whenever they have to change. The EU is well aware of this, and created the concept of *flexisecurity*, to develop and improve safe mobility in work:

Flexisecurity can be defined as an integrated strategy to enhance, at the same time, flexibility and security in the labour market (2007:4)[21].

Flexisecurity is a blend of two words. In the labor market, flexibility *is about progress of workers into better jobs, "upward mobility" and optimal development of talent* (opus cit:5). Security, on the other hand, is not only meant to develop the necessary mechanisms to keep one's job, *is about equipping people with the skills that enable them to progress in their working lives, and helping them find new employment. It is also about adequate unemployment benefits to facilitate transitions […], it encompasses training opportunities for all workers, especially the low skilled and older workers* (opus cit).

This would be a good policy if we were living in a "normal" world, where every citizen could have access to employment and update. However, the world economic crisis has led unemployment rates to a maximum, not only in Europe but also in the rest of the world. So, nowadays citizens are facing great difficulty in finding a job, even if they move to another country. That's why the need for training and update is becoming more and more important. Failing to get training means losing opportunities and being able to move to, or look for, a better job. Of course that, fortunately, there are some who always try to be up-to-date in terms of acquiring new skills. And one of the most important skills, especially if you want to move around Europe, is acquiring one or more foreign languages.

Learning and acquiring foreign languages has been a priority for the EU since the Council of Lisbon. In a Communication dating from 2003, defending this priority, it was stated that *building a common home in which to live, work and trade together means acquiring the skills to communicate with one another effectively and to understand one another better. Learning and speaking other languages encourages us to become more open to others, their cultures and outlooks* (2003:3)[22].

From this assumption we can infer the advantages of learning languages and the

[21] Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2007) 359 final
[22] COM(2003) 449 final

individual, cognitive and social benefits it has, leading the EU to consider it *a basic skill for all European citizens* (opus cit). But learning only one language is not considered enough, as was stated in the Council of Barcelona (2002) and defended afterwards:

Every European citizen should have meaningful communicative competence in at least two other languages in addition to his or her mother tongue (2003:4)[23].

There are several countries which have always promoted foreign language learning before they were even members of the EU, and the preferences were usually set on English and French. However, as time goes by, and according to the changes constantly suffered by societies, choosing which foreign language one has to learn has shifted from being a matter of prestige into being based on necessity. This necessity has to do with work or academic purposes but it's a fact that these days people choose to learn a language basically because they want to work (or apply for work) in the country where it's spoken. Thus, the majority of citizens' preferences is based on purely professional and personal grounds. Nevertheless, the first choice continues to be English due to the fact of still being, as was stated in the first chapter of this dissertation, the language of money, technology and innovation. For how long… we don't know.

In light of what has been said before, governments of the different member states should develop policies and invest money in foreign language learning because, apart from being a plus for all citizens, knowing and using them to communicate can also give benefits in terms of business transactions between different countries. As stated in the before mentioned document, *languages can be a competitive advantage for EU business. Multilingual companies prove how linguistic diversity and investing in language and intercultural skills can be turned into a real asset for prosperity and a benefit for all* (2008:7)[24]. By now all governments recognize the value of investing in foreign language learning, but sometimes they lack the funding and opportunity to do so. More important still is the great impact this linguistic policy is having, especially in vocational education and training. In school students learn the basis to develop knowledge in a foreign language, its vocabulary and grammar, but when they go to the workplace they realize they lack communicative competence and language for specific purposes, which will enable them to evolve and progress in a job. There are several institutions offering language courses for specific professions. In Spain, there are academies that offer a considerable number of foreign language courses, but also general education has begun to do so. Many university teachers now teach a foreign language adapted to the students'

[23] COM(2003) 449 final
[24] COM(2008) 566 final

work needs, and schools for specific purposes are being created to train professionals to several jobs, for example jobs in the Tourism sector, in Business, Technology, etc. That way, students will finish their learning process and be able to look for a job in their area of expertise, both in their country or abroad. However most of the times it isn't easy to get recognition on their expertise when they go to another country. That's why the EU has created a system to certify employees' capacities and skills.

2.3.Recognition of certifications

Recognition of certifications is specially needed in VET because of the lack of homologation of professional skills and aptitudes, in order to facilitate the process of applying for a job throughout the EU. To promote this mobility, a European VET area was proposed with the objective of certifying competences all over Europe:

The aim should be to promote a European VET area in which qualifications and skills acquired in one country are recognized throughout Europe, thus supporting the mobility of young people and adults. This VET area should be cultivated through use of common frameworks, instruments and tools and supported by consistent use of comparable data, enabling evidence-based policymaking (2006:4)[25].

To achieve this goal, a certification system needs to be created and it should contain several items that ought to be respected. The OECD (Organization for Economic Co-operation and Development, 2007) proposes several characteristics that should be kept in mind when trying to create a qualification and certification system:

… the OECD summarises that qualifications systems should develop in ways that:

- *increase flexibility and responsiveness;*
- *motivate young people to learn;*
- *link education and work;*
- *facilitate open access to qualifications;*
- *diversify assessment processes;*
- *make qualifications progressive;*
- *make them more transparent;*
- *facilitate review of funding and increase efficiency, and;*

[25] Vocational Education and Training: Conference Conclusions (2007)

- *lead to improvements in the way the system is managed* (2007:12-13)[26].

Based on these characteristics, they propose the creation of NQFs (National Qualification Frameworks), which should be objective and transparent, preventing differences of interpretation when analyzing qualifications:

NQFs [National Qualification Frameworks] classify and communicate national qualifications levels. NQFs are considered to add value to the implicit levels of qualifications because the latter are inevitably subject to differences of interpretation (opus cit, 2007:4).

NQFs help establish National Qualifications levels, and may be said to function as an intermediary between recognizing students and workers competences and their homologation by a more general body, the European Qualification Framework (EQF). The differences between NQLs and EQLs may be analyzed in Table 6.

Differences	**National Qualifications levels**	**EQF levels**
Main function:	to act as a benchmark for the level, volume and type of learning.	to act as a benchmark for the level of any learning recognised in a qualification or defined in an NQF
Developed by:	regional bodies, national agencies and sectoral bodies	Member States acting together
Sensitive to:	local, regional and national priorities (e.g. levels of literacy, labour market needs)	collective priorities across countries (e.g. globalisation of trade)
Recognises learning of individuals by:	assessment/evaluation, validation and certification.	[Does not directly recognise learning of individuals]
Currency depends on:	factors within national context	the level of trust between international users
Quality is guaranteed by:	the practices of national bodies and learning institutions	national practices and the robustness of the process linking national and EQF levels
Levels are defined by reference to:	national benchmarks which are embedded in different specific learning contexts, e.g. school education, work or higher education	general progression in learning across all contexts across all countries

Table 6: Differences between NQLs and EQLs (Source: Qualifications Framework, 2007:10)

[26] QUALIFICATIONS SYSTEMS: BRIDGES TO LIFELONG LEARNING. OECD 2007

Bearing the table in mind, we can see that NQLs deal with specific cases of competence recognition, at a national level, whereas EQF levels aim to respect and encourage the development of national certification organizations. That is to say that EQF levels regulate the national qualifications established by specific countries. On the other hand, the main advantage of NQLs is that they are responsible for certificating individual competences, once EQF levels don't recognize them. However, despite all these efforts, certification still remains a "blurred" area among countries, because there is a difficulty in recognizing, even with NQLs, certain abilities and skills possessed by European citizens. The same used to happen with foreign language knowledge, but the EU has taken some measures to minimize that.

The need to certify knowledge in foreign languages was regulated by the Council of Europe, who developed the Common European Framework of Reference (CEFR), published by Cambridge University Press in 2001. The CEFR arose from the necessity of establishing a coherent evaluation and certification system that "measured" the acquisition of language skills and minimized the diversity of results used all over Europe. The purposes of the CEFR were the following:

- *to establish a metalanguage common across educational sectors, national and linguistic boundaries that could be used to talk about objectives and language levels. It was hoped that this would make it easier for practitioners to tell each other and their clientele what they wished to help learners to achieve and how they attempted to do so.*
- *To encourage practitioners in the language field to reflect on their current practice, particularly in relation to learners' practical language learning needs, the setting of suitable objectives and the tracking of learner progress.*
- *To agree common reference points based on the work on objectives that had taken place in the Council of Europe's Modern Languages projects since the 1970s* (North, 2007:3).

According to this framework, six levels were created to certify knowledge in foreign languages, the common reference levels: A1 and A2 (basic user); B1 and B2 (intermediate user), C1 and C2 (proficient user). To achieve certification in these levels, students should master four skills, namely writing, reading, listening and speaking.

The CEFR is the result of many years of research with the objective of unifying the different ways of evaluating languages, once qualifications and evaluation systems differed across countries. This need first emerged a long time ago, in 1913 with the Cambridge Proficiency exam (CPE), which acknowledged mastery in the language as a

non-native speaker and that nowadays corresponds to level C2. Later on, before the Second World War, Cambridge developed the First Certificate (FCE), corresponding to level B2. In the 1970s, the Council of Europe established the *Threshold Level* (now level B1) to specify the kind of knowledge and immigrant had to master when living and working in a foreign country. Based on these levels set up by Cambridge, the Council of Europe adopted, in 1992, Common Reference levels in which the CEFR would be based:

- *Breakthrough (later A1),*
- *Waystage (later A2),*
- *Threshold (later B1),*
- *Vantage (later B2),*
- *Effective Operational Proficiency (later C1),*
- *Mastery (later C2)* (North; 2007:4).

The levels were a combination of the ones proposed by Wilkins in 1978, and the five levels proposed by ALTE (Association of Language Testers in Europe).

Nowadays all language courses are based on these certification criteria, especially in the field of VET. In Spain there is a national governmental school (Escuela Oficial de Idiomas) that certifies students' knowledge and acquisition in terms of four levels: A1, A2 (Basic User); B1 (Intermediate User); B2 (Advanced User). However, there are schools in which students can also certify level C1. Despite this fact, it is not easy to get recognition and certification when going to a different country, once there is still great debate about reference levels and their scope. This discussion emerges due to the marked general approach conveyed by the CEFR, in which level descriptors and competences can be interpreted in various ways. That is to say, the reference levels offer a certain homologation to language skills, but what differs is the extent and applicability of these levels by each governmental or private institution. Maybe in a near future a more fixed certification is achieved and minor differences across countries minimized.

Bearing in mind that our concern is language for occupational purposes, we will analyze the levels the professional groups demand in the Methodology chapter.

CHAPTER 3
The Digital Divide: Multimedia, the Web and distance learning

When the first computer (*Mark I*, from Harvard, invented by Howard Aiken and Grace Hopper) is used in the public service in the United States (1944), computer development begins to evolve rapidly and seven years later (1951), computers are sold to the public. In 1969 the ARPANET (or the first Internet) is launched, and the following years witness a major development both in computers and in telecommunications (the first mobile phone network appears in Japan in 1969) in such a way that *Time* magazine gives computers the award of "Man of the Year", in 1983. Technology is now known and emphasized, but only after 1994 did communication between people develop in a way never seen before – when the American government opens the Internet to the masses. The WWW (*World Wide Web*) is born enabling communication between all the people and all over the world.[27]

Internet allows the access to a great variety of web pages with information on various topics, and users are able to use the computer when performing their day-to-day activities. Reading the newspaper, listening to the radio, and communicating with friends and family become a reality. The Web is an information-driven platform, accessible to everyone with a computer and a phone connection. Due to these huge amounts of information conveyed by the Web, users start to feel limited and they demand a more active role in the making of the information society. Blogs appear, functioning as personal diaries and journals, and wikis develop. Users change their role from passive content readers to active content developers. Consequently, the Web has to accompany this shift and several applications are created emphasizing user participation. Thus, a second phase of the Web emerges, and experts name it as Web 2.0. This new way of interpreting Internet places importance on the user, and the Web changes from being a read-platform to a read/write one, developed and maintained by every person connecting online and using a browser.

These rapid developments demand improvement in hardware, software and Internet connections, placing the computer at the centre of all sections of public services, due to its speed and management ability, and the field of education is not an exception. The computer is first used to register teachers and students in databases, but soon its use spreads to the language teaching and learning process. This use allows the emergence of CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), which undergoes several periods, or

[27] http://inventors.about.com/library/inventors/bl_histoty_of_communication.htm

phases, as we shall see next.

3.1. CALL: introduction. First stages

In an attempt to define CALL we can state that it is the process of teaching language by using the computer, software and other applications to which everyone can access by using the Internet. Language teaching by using CALL comprises vocabulary, grammar, syntax, oral and written communications, in a word, all necessary skills to achieve effective learning and use of a foreign language in a communicative context. As happens to all educational and pedagogical tendencies, CALL is based on the different learning theories and manifests influence from various areas, namely applied linguistics, didactics, psycholinguistics, foreign language acquisition studies, and formal and computational linguistics. On the other hand, with this new technological tendency there was an ideological shift in the language learning paradigm and a new practical approach begun.

The shift in learning urges researchers to propose an analysis of the different changes and developments undergone by CALL, venturing a division in periods or phases, accompanying the different pedagogical paradigms which mark human education and the teaching and learning process.

One of such authors is Warschauer (1996; 2000). In an article dating from 1996, he proposes the division of CALL into three phases (until 2000), namely:

1) behavioristic CALL;
2) communicative CALL, and;
3) integrative CALL.

The last phase of CALL (the so called *Integrative CALL*) would be subdivided in two other phases marked by the development of two important technological innovations, (a) Multimedia, and (b) the Internet.Then, in an article dating from 2000, Warschauer presents a new designation for the first phase, naming it "Structural CALL", as can be seen in Table 7 below.

Stage	1970s-1980s: Structural CALL	1980s-1990s: Communicative CALL	21st Century: Integrative CALL
Technology	Mainframe	PCs	Multimedia and Internet
English-teaching paradigm	Grammar-translation and audio-lingual	Communicate [sic]language teaching	Content-Based, ESP/EAP

View of language	Structural (a formal structural system)	Cognitive (a mentally constructed system)	Socio-cognitive (developed in social interaction)
Principal use of computers	Drill and practice	Communicative exercises	Authentic discourse
Principal objective	Accuracy	And fluency	And agency

Table 7: Warshauer's three stages of CALL (Warshchauer, 2000)

When analyzing the table from this author, it is our belief that a new phase of CALL is in order, to portray new technological development and its access by an ever-growing number of users. So, we propose a fourth phase of CALL, and we name it "21st. Century and beyond" (Table 8), to give a name to this constant use of computers and the Internet. In fact, huge numbers of citizens have a computer and Internet connection at home and work, and they also have mobile devices, such as phones, tablets and gadgets that allow them be connected the 24 hours, thanks to 3G, 4G and Wi-Fi access. Contents are created and there's the ability to store them directly in the cloud, a virtual server which prevents the use of hard and pen drives, making content available everywhere you go. Thus, besides creating content, users can store and share it at all times.

Stage	1970s-1980s: Structural CALL	1980s-1990s: Communicative CALL	21st Century: Integrative CALL	21st. Century & beyond
Technology	Mainframe	PCs	Multimedia and Internet	Web 2.0, 3.0, cloud
English-teaching paradigm	Grammar-translation and audio-lingual	Communicate [sic]language teaching	Content-Based, ESP/EAP	Content-based
View of language	Structural (a formal structural system)	Cognitive (a mentally constructed system)	Socio-cognitive (developed in social interaction)	Socio-cognitive (social interaction)
Principal use of computers	Drill and practice	Communicative exercises	Authentic discourse	Authentic/real discourse
Principal objective	Accuracy	And fluency	And agency	Agency and action

Table 8: Our contribution to Warshauer's stages of CALL

However, another researcher, Bax (2003), criticizes Warchauers's division of CALL phases, especially in what respects the defined historical periods and the assumption of considering the third phase as integrative, a claim that according to Bax, needs more clarification in light of the communicative practices still developed in the classroom, not allowing thus a clear distinction between communicative and integrative CALL. Bax

(2003) proposes the following division of CALL, not in phases but in general approaches, as can be seen in Table 9. Apart from the features pointed out by Warschauer, Bax goes beyond the English-teaching paradigm and specifies the type of task, the type of student activity, the type of feedback, and teacher's roles.

Content	Type of task	Type of student activity	Type of feedback	Teacher roles
Restricted CALL Language system	Closed drills quizzes	Text reconstruction Answering closed questions Minimal interaction with other students	Correct / Incorrect	Monitor
Open CALL System and skills	Simulation Games CMC	Interacting with the computer Occasional interaction with other students	Focus of linguistic skills development Open, flexible	Monitor / facilitator
Integrated CALL Integrated language skills work Mixed skills and system	CMC WP e-mail	Frequent interaction with other students Some interaction with computer through the lesson	Interpreting, evaluating, commenting, stimulating thought	Facilitator manager

Table 9: Restricted, Open and Integrated CALL: an outline (Bax, 2003:21)

Going back to Warschauer (1996) once more, he claims that the end of language labs gave rise to the second phase of CALL which began in the 70s and extended until the 80s. This decade was dominated by a communicative perspective of language with the work and theories of Dell Hymes (1972) and Wilkins (1972), who in the nineteen seventies had already proposed a communicative and functional theory to linguistic learning. Consequently a need to create authentic materials emerged, giving emphasis to the context as the great generator of meaning, once it's from the context that possible uses of a language are learned in order to give communicative competence to the learner. Therefore, drill and repetition of structures and exercises were abandoned, since they didn't motivate or help achieve an effective communication. By this time the term CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) appears, placing the importance of the learning process on the student.

3.2. The move towards Integrative CALL

Communicative CALL prepared the field for the implementation of integrative CALL. According to Underwood (cited by Warschauer, 1996), and based on context and communicative competence development, the main principles of communicative CALL were: (a) teaching grammar implicitly and not explicitly; (b) motivating the use of students own and individual language, instead of a repetition of linguistic structures previously established; (c) evaluating students differently, without covering every task they did or at what extend did they learn each task; (d) being flexible with students' answers, motivating them and developing their learning process, and; (e) using the foreign language exclusively, creating a proper environment to use it outside the classroom[28].

Different computer programs and applications were created because of the importance of arising inner motivation through interaction between the student and the computer, and between the student and his/her classmates as well (opus cit). As examples of these tools we can cite chat rooms and the use of email as a means of connecting with tutors and colleagues, aiming knowledge construction and contact with the main purpose of having feedback on exercises. These tools are also important in the development of contents and knowledge acquisition in our project, because they allow the constant connection between students and teachers, and help develop the teaching and learning process. Apart from chats and email, new reading exercises and linguistic games appeared (among others), where the computer, apart from providing the correct answer, needed more implication and control from the student. Thus, apart from using the computer as a tutor, it is also used as a stimulus that will make motivation and learning emerge, especially by placing the responsibility of knowledge acquisition in the hands of the student, who sees him/herself at the centre of the overall teaching and learning process. This way critical ability and students' cognitive structures are developed once they begin to see themselves as responsible for their own academic achievements. A new use of the computer emerges – being an additional tool in linguistic learning (*computer as tool*). Computer programs don't provide any linguistic material, they motivate the student in order to use and understand the language. As examples of this computer use we can cite word processors and publishing programs, for instance. Therefore, we can conclude that the main difference between these phases of CALL is not based on the type of program or computer application, but in the way they are used by teacher and students.

Bax (2003) defines this phase/approach as Open CALL, because all activities,

[28] http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm

feedback and software are characterized by a relative openness, compared to the characteristics pointed out in the Restricted CALL approach (2003:22). This phase is also of great importance for the development of our project once it is our purpose to equip students with linguistic material enabling them to use the foreign language outside the classroom, in authentic communicative contexts.

According to Warschauer (1996), the third phase of CALL appeared due to the need of integrating different perspectives and learning models, including different aspects of the foreign language learning process. This third phase was based on two main technological achievements: multimedia and the Internet (1996:3). Bax (2003) characterizes this approach as Integrated CALL, claiming that it doesn't exist, representing the purpose towards which computer hardware, software and the use of the Internet are developing. So, according to this author, we are still in the second CALL approach. According to the author, the third phase of CALL will occur only when "normalisation" is achieved - when technology becomes invisible and thus a part of everyday life:

Normalisation is therefore a stage when technology is invisible, hardly even recognised as a technology, taken for granted in everyday life. [...] CALL will reach this stage when computers (...) are used every day by language students and teachers as an integral part of every lesson, like a pen or a book (2003:23-24).

Perhaps a move to Integrated CALL and normalisation will happen when language courses are fully developed online, in e-learning management platforms by using the Web. The computer begins to act as an autonomous tutor with little human interaction. To achieve this there are two technological achievements mentioned by Warschauer (1996; 2000) which represent a considerable shift from the way how computers and computer applications were used in teaching and learning a language. We'll deal with them now.

3.2.1. Multimedia

Being considered as one of the parts of the last phase of CALL (the other being the Internet), Multimedia was developed due to the limitations experienced by computers used in language learning. Students had access to contents and exercises but they could not listen to real manifestations of language properly because sound was lacking in computer hardware. In light of the importance of communicative competence and context in language learning and acquisition, this limitation made teachers feel quite critical towards CALL. The solution was to create a learning package consisting of a book, audiocassettes, and sometimes a videocassette (Davies, 2009:1). These packages still exist nowadays, but the development of computer hardware and software makes students

prefer interactive activities performed by PCs. So, the concept of Multimedia has changed and now it refers to computer-based materials which can be displayed in screens, accompanied by audio and video, enabling also the recording of those materials (opus cit). This way, Multimedia technology allows the use of different media and formats, like text, sound, animation, video, and graphics, which can be easily accessed by clicking on links. This was made possible with the development of the Multimedia computer (MPC), which appeared in the early 1990s (Davies, 2009:2). Students could listen to language spoken in real communicative contexts as well as respond to listening and oral activities and exercises, enabling also linguistic practice, bearing in mind the pragmatics involved in the different contexts of interaction. Therefore, there are advantages of multimedia use in learning: first of all, it helps create a natural learning environment, combining written language with pronunciation and images; then because all those resources and communicative skills are more easily processed and stored by combining reading, writing, speaking, and listening; another advantage is that students control the learning process, allowing them to evolve at their own pace and according to their needs, and; finally, multimedia applications enable learning focused on content, without disregarding linguistic form and learning strategies (2009:4).

These advantages of Multimedia have justified the election of formats by which we want to deliver language courses that constitute one of the objectives of this dissertation. As we shall see in the chapters devoted to methodology and course description, the Multimedia medium, apart from all the advantages pointed out before, has the capability of allowing the student to work offline, without any connection limitation. This way, knowledge acquisition will develop at the learner's own pace and also without being subject to geographical restrictions. However, and as we will see further on, Multimedia applications still have some disadvantages, especially the impossibility of evaluating writing and speaking promptly and immediately, being dependent on the teacher/tutor to give his/her feedback. Of course this can be a slow process and one of the solutions is to have Multimedia courses available on the Internet. Nevertheless, and as has been pointed out by Davies (2009), the Internet can underperform interaction, when compared to CD-ROMs and DVDs, because it depends mainly on connection speed. Still, it offers other advantages, especially in terms of exercises and variety of tasks, and also in the fastness of communication and interaction. Thus, it is our purpose to create language courses in both formats: through a Multimedia CD-ROM, allowing the student not to be dependent on any kind of connection speed, and by presenting the courses in the Moodle platform, to which an Internet broadband connection is needed. In both media the presence of the teacher/tutor is a requisite, especially to evaluate writing and speaking exercises, areas which the computer cannot still assess student performance on its own. However, the

Internet also presents the advantage of allowing the inclusion of hyperlinks connecting to other pages, images, and information, thus enriching the linguistic and cultural learning process. And because it can be considered a complementary tool to Multimedia use, we shall analyse the development of the Internet.

3.2.2.The Internet

The great importance gained by the Internet since it became accessible to the public is due to the fact that it makes possible to have alternative ways of developing the teaching and learning process. The computer is used not only as a complementary tool, but also as a vehicle that enables the effectiveness and success of the process. Internet users can have access to authentic materials (newspapers, magazines, videos, articles, books) and also publish their documents and work so they can be read by people sharing the same interests. All these aspects are extremely important for foreign language learning classes. With the communication easiness provided by the Internet, several physical and time barriers begin to disappear, making *Computer-Mediated Communication* (CMC) emerge. Warschauer (1997) indicates the five characteristics possessed by CMC and which distinguish it from other communication media:

[...] five features that distinguish CMC from other communication media: (a) text-based and computer-mediated interaction, (b) many-to-many communication, (c) time- and place-independence, (d) long distance exchanges, and (e) hypermedia links (1997:470).

In fact, the appearance and development of the Internet transforms the whole world into a global village and enables communication and contact between speakers of different languages and different cultures. The learning concept changes accordingly, once it begins to consider other factors besides the teacher, the subject and the students, covering not only the contents of the different school subjects, but also self-study and self-learning. The student is responsible for his/her learning process and, besides being able to have a course in China even living in Iceland, (s)he can do it at his/her own pace, without feeling subject to a change in the physical space and without tight schedules. Furthermore (s)he can contact with classmates, teachers, and even with people who share interest in the same topics, both linguistic and cultural.

Considering these advantages resulting from the use of the Internet, a sociocultural perspective of learning appears, which, according to Warshchauer (1997) is going to enable the creation of a collaborative learning environment, based on the concepts of Vygotsky. According to Vygotsky (1962; 1978) human development and learning are based on a group of purposeful activities, and that objective can be more easily achieved

through the exchange of knowledge between people sharing the same interests. These collaborative learning and teaching processes are going to help students enhance their *zone of proximal development*, which is the difference between individual and collaborative work.

The *zone of proximal development* originated the emergence of two theories about how students go through it, namely *modeling* and *text mediation*. In the first theory the teacher introduces a learning model that must be followed by the student to achieve his/her ultimate goal – learning the subject contents. In the second theory education materials are seen as creative devices and their use is going to develop other materials collaboratively. The teaching and learning processes are thus enriched, and the student becomes autonomous, once (s)he is going to be responsible for sharing knowledge and for building his/her learning in a collaborative way. So, the text mediational theory is based on a sociocultural perspective because,

[it] links the concepts of expression, interaction, reflection, problem-solving, critical thinking, and literacy with the various uses of talk, text, inquiry, and collaboration in the classroom (1997:472).

Student autonomy and freedom is reinforced by Warschauer (1997) when he points out other advantages of computer mediated communication, namely the elimination of social context clues, of nonverbal clues, and the capacity of individual contribution, without time and place restrictions:

CMC (a) reduces social context clues related to race, gender, handicap, accent, and status; (b) reduces nonverbal cues, such as frowning and hesitating, which can intimidate people, especially those with less power and authority; and (c) allows individuals to contribute at their own time and space (1997:473).

Finally this author discusses the possibility of creation of *situated learning* by using CMC, meaning that language learning can be practiced in a multiplicity of communicative contexts:

Situated learning occurs at a microlevel anytime a language student engages in the types of authentic communication needed outside the classroom […] CMC can encourage real communication by temporally and geographically expanding the opportunities for interaction (1997:477).

In fact, through the use of these tools related to the phases/approaches of CALL mentioned above, communication with speakers all over the world (both synchronous and asynchronous) is made possible, and thus the student will practice the foreign language which is the object of his/her learning interest by using it in specific and varied contexts. This possibility will create a situation of *quasi*-immersion each time the student connects the computer and accesses the Internet. Human contact becomes easy and possible with the Internet, but also more impersonal as well, once there are many people meeting online without any real physical contact. But despite the lack of personalization, communication through the computer and the Internet is essential. If not, consider the efforts of governments of different countries in providing accessible Internet connection in order to allow contact between people, thus transforming the world into a reachable place.

When analyzing the data related to the number of Internet users around the world, we see that there is an estimate that by July 2014 40% of the world population will be connected online[29]. In 2013, the figures on Internet users by region were the following: Asia – 48.4%; Americas (North and South) – 21.8%; Europe – 19%, and; Africa – 9.8%[30]. We believe that the growth of Internet users in Europe is the result of European policies of digital literacy and e-learning. In order to achieve the success of these policies, governments must ensure that everyone (or at least a great number of people) has an Internet connection in order to enjoy its learning advantages.

The Web has seen many developments and many people constantly want to adapt it to their needs. Berners-Lee (1998) had several expectations about how the Web should be used, both in terms of sharing contents, collaborating and contacting with others:

The dream behind the Web is of a common information space in which we communicate by sharing information. Its universality is essential: the fact that a hypertext link can point to anything, be it personal, local or global, be it draft or highly polished. There was a second part of the dream, too, dependent on the Web being so generally used that it became a realistic mirror (…) of the ways in which we work and play and socialize (1998:1).

The concept of the Web as a platform enabling access to every bit of information as well as contact with people from all over the world gave rise, as we shall discuss in the following section, to the Web 2.0.

[29] http://www.internetlivestats.com/internet-users/
[30] http://www.internetlivestats.com/internet-users/#byregion

3.3.CALL in the 21st. Century: Web 2.0 and the cloud

Zimmer (2008) proposes a definition of the Web 2.0 by saying that some of its main characteristics are the active participation of users who become authors of content, as well as the destruction of geographical barriers and the mingling of real and virtual worlds:

[…] everyone can and should use new Internet technologies to organize and share information, to interact with communities, and to express oneself (2008:1).

Web 2.0 principles defend that it is the user who will create and share content with others, transforming the Internet in a big collaborative space.

Walker, Davies & Hewer (2009) define Web 2.0 by stating that it embodies a redefinition of what it is and the way how it is used. Web-based communities are created every day and the use of interactive tools (such as discussion lists, blogs, wikis, social networks, virtual reality environments, etc.) allows for the development of collaboration and constructivism, thus being transformed in a big creation platform:

[…] Web 2.0 signifies a more democratic approach to the use of the Web, in which traffic is less likely to be one-way, i.e. from the website to the end-user (2009:3).

Collaboration and constructivism are the main pillars on which our language courses are based. We believe that by developing collaborative activities and tasks students will be able to develop their learning process in a more effective and motivating way, therefore allowing for the creation of constructivist knowledge. This way students will achieve their goal by being in touch with a multiplicity of related topics and information, whereas linguistic or cultural, being able to evolve as individuals and as members of society.

The main characteristic of the Web 2.0 is that it is constructed and maintained by its users who are active contributors of content. The concept "Web 2.0" arose in a conference between O'Reilly and *MediaLive International*, and they presented the main differences between Web 1.0 and 2.0, as can be seen in the table below (Table 10 – 2005:1):

Web 1.0	Web 2.0
DoubleClick	Google AdSense
Ofoto	Flickr
Akamai	BitTorrent

mp3.com	Napster
Britannica Online	Wikipedia
Personal websites	Blogging
Evite	Upcoming.org and EVDB
Domain name speculation	Search engine optimization
Page views	Cost per click
Screen scraping	Web services
Publishing	Participation
Content management systems	Wikis
Directories (taxonomy)	Tagging (folksonomy)
Stickiness	Syndication

Table 10: Differences between Web 1.0 and Web 2.0

By analyzing these differences we can see that the Web ceases to be a static platform to become an active one, supported and maintained by its users. Examples of this activeness are the creation of content, in wikis and blogs, and the improvement of sites due to the people who use them. Another mark of active participation of the user is the collaborative nature of all applications, and the possibility of being shared and optimized by people from all over the world. This active participation of users is one of the objectives of developing our language courses in the Internet. Apart from learning linguistic and cultural content, students will be able to create and develop their own texts, as well as sharing them with other users and getting feedback from them. The overall learning process is enriched and motivation is developed.

Rico et al. (2009) present Web 1.0 and Web 2.0 features based on the distinction above (Table 11), by highlighting the huge social component Web 2.0 embodies:

Web 1.0	Web 2.0
Group Restrictive	Community Shared
Reading	Writing
Editing Individual learning What (to learn) Consuming Knowledge transfer Look-up meaning Passive	Sharing Collaborative knowledge How (to learn) Creating Knowledge construction Build up meaning Active
One-to-one Peer-to-peer Privacy	Many-to-many Social network Openness

Competitive Constructivism	Collaborative Social constructivism/connectivism
Content-based	Tools-based
One-way communication	Multiple-way communication
Static Webpage	Syndication
Homepage Taxonomy Personal Bookmarks	Blog/Wiki/Forum Social tagging Social bookmarking
Rigid (tool)	Mash-ups
Software	User

Table 11: Web 1.0 vs. Web 2.0 (2009:1128)

All the sites and applications are created and used to serve the main purpose of the Web 2.0: the autonomy and control of the user. As we can appreciate in Figure12, and based on the word of O'Reilly (2005), Web 2.0 is a platform where all elements combine and develop around its main actor – the user:

Web 2.0 doesn't have a hard boundary, but rather, a gravitational core. You can visualize Web 2.0 as a set of principles and practices that tie together a veritable solar system of sites that demonstrate some or all of those principles (2005:2).

As we can see when analyzing the Web 2.0 Meme Map (Figure 11), the Web as platform is placed at the centre of the process, as well as the user, who will act as the controller of his/her own data. Furthermore, the main characteristics of this Web are presented, namely the services it provides to allow user participation and creation, two aspects intended to be developed in our language courses, as has been mentioned above. Around the centre of the figure we can see circles representing the ideas behind this new Web. The blue circles above indicate several tools which can be used when embracing content creation and sharing.

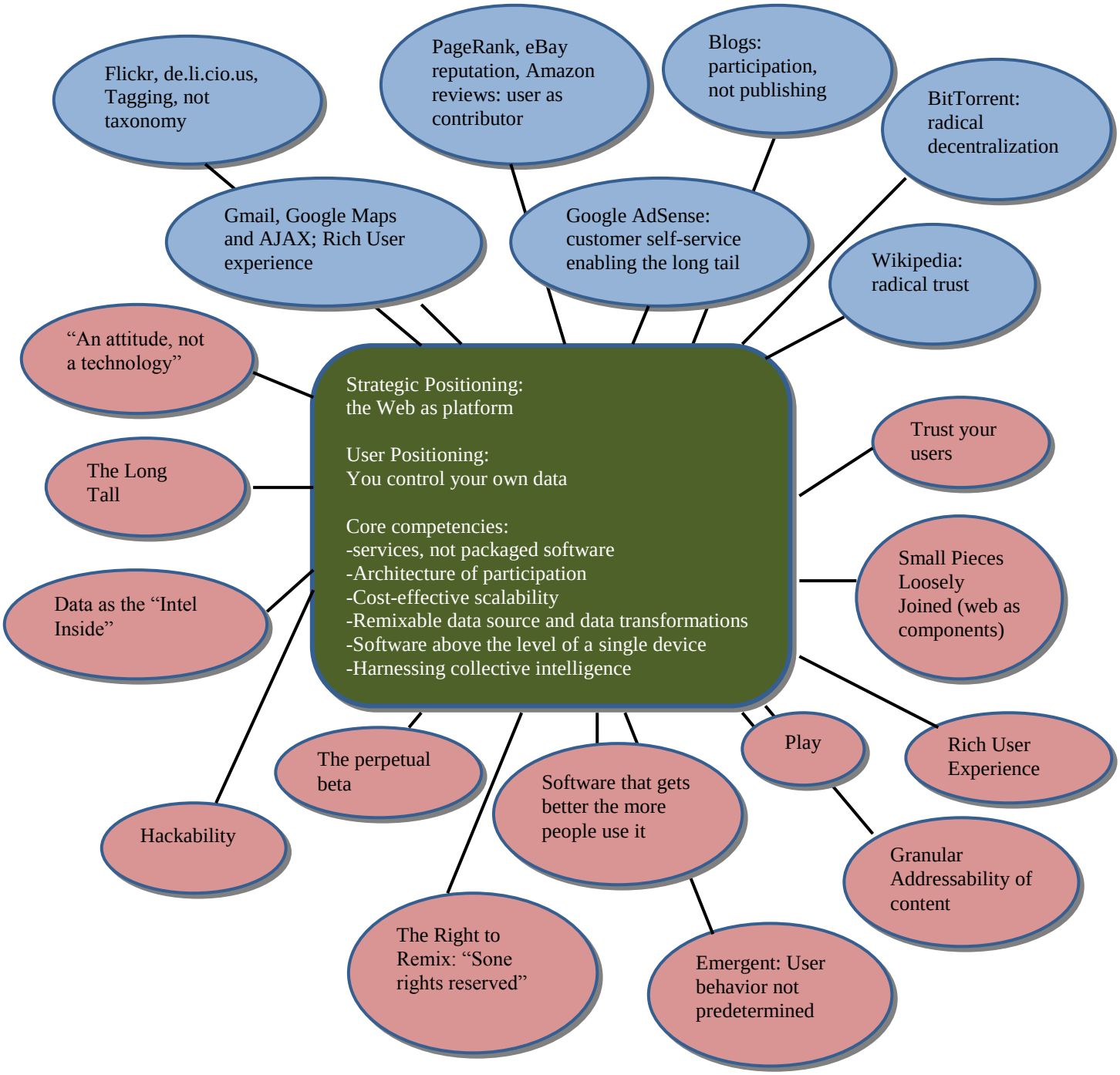


Figure 11: Web 2.0 Meme Map (O'Reilly, 2005:2)

User participation can also be observed in site features, including profile pages, connecting users, posting content, and developing and maintaining communication by using various media and applications: photos, videos, blogs, comments, ratings on other users' content, tagging (opus cit:3). Since web sites show features of the users' content creation, we can consider now the paths taken from the content creator up to the content consumer (Figure 12, 2008:9).

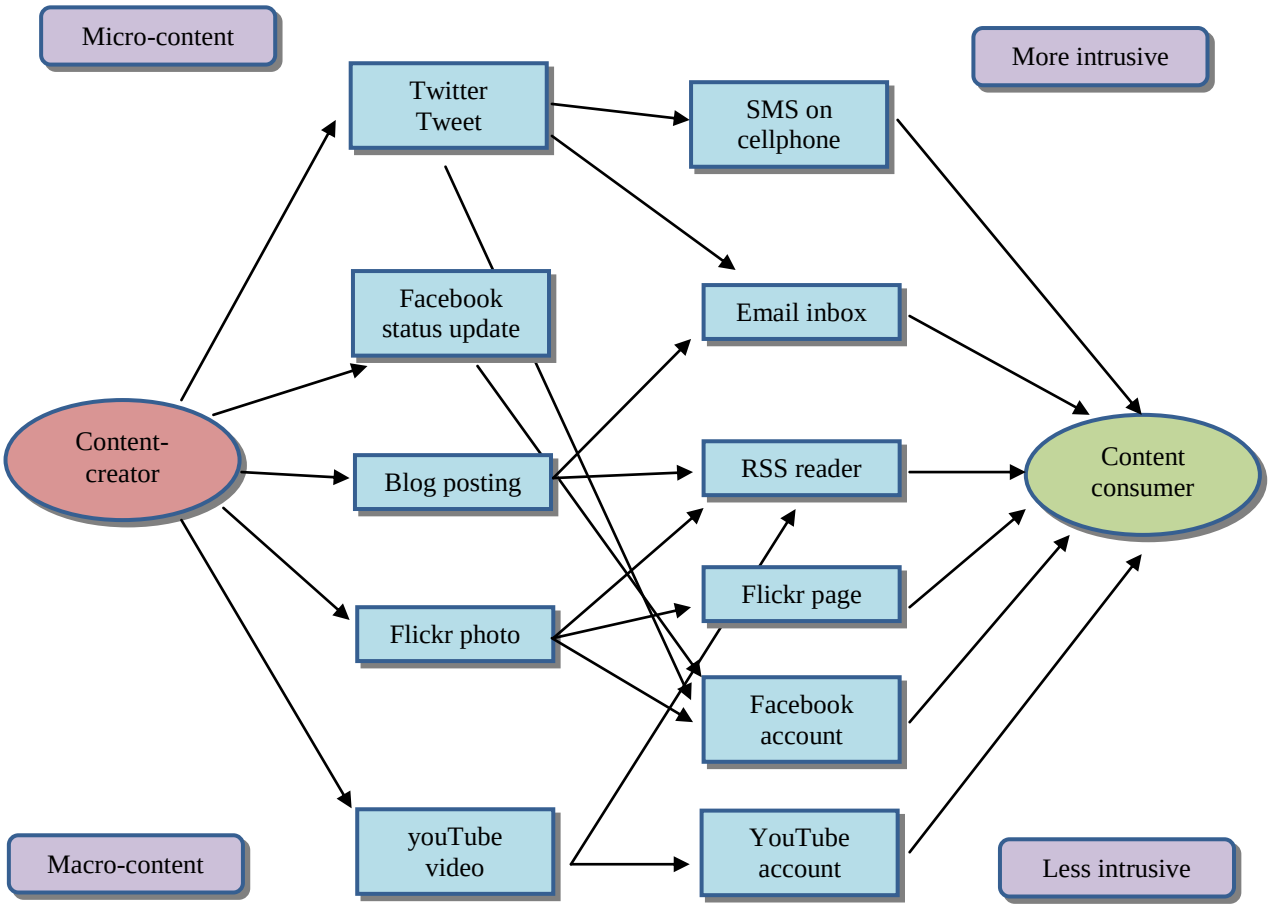


Figure 12: Paths from content creator to consumer in Web2

Looking at Figure 12, content creation follows a series of steps with the objective of getting the user connected to the creator, and also with the purpose of sharing content with a great number of people. However, and once in Web 2.0 users are the major generators of content, this figure could be completed by mentioning that the *Content Consumer* can become a *Content Creator* the minute (s)he gets and processes the information. This process is going to be developed in our courses present in the Moodle platform online, as we shall see in the chapter devoted to methodology and course description. Students will be invited to create information based on course contents and sharing it with other classmates, as well as publishing it in the Web. Feedback will be received and knowledge construction will be possible, because content readers will develop the original ideas by adding their personal contribution to the different topics. This way, collaborative learning is possible and students will enhance their critical and creative abilities, and also their capacity of developing constructive skills.

This idea of content creation and sharing leads Alexander (2006) to define Web 2.0 by considering the tools it possesses, especially mentioning the influence of social software

applications designed to enable contact between users sharing the same interests, as well as building knowledge out of collaborative practice:

Social software has emerged as a major component of the Web 2.0 movement [...]: blogs, wikis, trackback, podcasting, videoblogs, and enough social networking tools like MySpace and Facebook (2006:33).

This new concept of the Web is changing the teaching and learning paradigm according to the tools available to aid knowledge building and development. As we will see in the methodological approach and in the description of our language courses, content presentation and development (and also the role of teacher and students) differs greatly from conventional learning environments and methods. On the one hand, students will be independent as developers of their own knowledge by using tools enabling collaborative work and communication, and responsible by their own learning process; this way they will become both students and tutors once they have the "power" to select relevant information to achieve their educational goals. On the other hand, teachers will turn into mere guides (or menthors) giving freedom to students to evolve along the course; consequently, and based on this freedom, teachers will function as moderators, helping students whenever necessary.

These changes mark a new way of looking at the educational process, turning it into an open and creative one, developing student motivation and interest. However, change is not easy and many pedagogical researchers and governments may consider new computer applications and social features of the Web as dangerous. Richardson (2006) points out these antagonistic perspectives by defending the usefulness of Web 2.0 tools and their applicability in education:

[…] these tools [Weblogs, wikis, digital photo and video] have considerable relevance to state and local core content curriculum standards, and there is much reason to believe their implementation in schools will better prepare students for (…) new literacies and competencies in their post-educational lives (2006:5).

Now, what matters is not only learning content but also how to create, publish and share it as well. And these new tasks are developed simultaneously to computer and digital literacy, creating a new and challenging learning tendency. Based on these premises, it's pertinent to describe and characterize the different tools available to develop the new learning paradigm.

3.4.Web 2.0 tools

There are several divisions of Web 2.0 tools. Richardson (2006) talks about tools used to publish content, to manage information, and to share content collaboratively (2006:8). Nevertheless, to divide them is tricky because some may be used to fulfill more than one purpose.

Dooly (2008) divides the tools by considering the delivery mode, synchronous and asynchronous, and by defining them:

- *Synchronous delivery means that students are participating in the activity at the same time, using the same delivery mode. In a way, this mode of delivery is somewhat similar to more traditional classrooms* (2008:78). Content and students' responses are delivered in real time, and exchange can be maintained between students and teachers, and between students themselves;
- *Asynchronous delivery means the material and input can be accessed at anytime (day or night) whenever it is most convenient for the individual learner* (opus cit). Content delivery and students' responses do not occur in real time, and this means of delivery enhances student self-study, by working at his/her own pace, without being subject to tight schedules.

Based on the two delivery modes, the author presents the similarities and differences they have in the following table (Table 12):

Similarities and differences between the two deliveries	
Online Synchronous	**Online Asynchronous**
Similarities	
Students need some knowledge of online technology	
Students can be located in several different communities (distanced)	
Students must know online etiquette[31]	
Differences	
Voice or visual contact is possible	No face to face contact
Sessions must be timed to fit each school's schedule	Groups did not need to meet at the same time
Questions and doubts can be clarified immediately	Students will have time to review the material or input more than once, but they will have to wait for response to questions,

[31] http://en.wikipedia.org/wiki/Netiquette

	doubts and requests
More personal details are revealed (by voice or by face)	No personal information (apart from name) is revealed
Students do not have as long to consider their input (spontaneous answers)	Students have time to think about their input and can give longer and more correct responses
Most interaction is very short. Students will need good typing and reading skills	Interactions can be longer (with more time for in-depth search into information and sources)

Table 12: Synchronous & Asynchronous delivery (2008:78)

From this distinction we can infer that both media of delivery have advantages and disadvantages. Synchronous delivery has the advantage of occurring simultaneously, enabling students to clarify doubts, checking their knowledge immediate acquisition, and directly interact with peers and the teacher in a spontaneous way. The disadvantage of this delivery medium is that students are more limited to work autonomously, being subject to a schedule and thus being conditioned in the development of their learning process and acquisition. On the other hand, asynchronous delivery has the advantage of allowing the student work at his/her own pace, by being responsible for his/her learning process. As disadvantages of this medium of delivery we can point out that doubt clarification is not done simultaneously to the learning process, peer-to-peer and student-teacher interaction is not done in real time, and knowledge acquisition is developed by being subject to student and teacher availability.

After making the distinction between the two delivery modes, Dooly (2008) presents a division of tools according to them (Table 13):

Asynchronous	Synchronous
Blog	Chat
Wiki	WebQuests

Table 13: Tools and delivery mode (Dooly, 2008)

This author considers WebQuests as a synchronous tool because students are online when fulfilling the tasks, although it can also be considered asynchronous, once students can work autonomously and without being dependent on schedules.

Walker, Davies & Hewer (2009) describe Web 2.0 tools by distinguishing between tools used to publish, manage and share content, and Computer-Mediated Communication (CMC) tools, used to establish and maintain contact between students and tutors, and between students themselves. The categories of tools they consider are the following, as presented in Table 14:

Web 2.0 Tools	
	Image store and sharing Social bookmarking Discussion lists, blogs, wikis, social networking WebQuests Mashups Animation tools Podcasting
CMC tools	Chat MUDs MOOs MUVEs Audio tools Video tools

Table 14: Web 2.0 Tools (Walker, Davies & Hewer, 2009)

Bearing in mind the distinctions made by the three authors, we propose the following tool division and characterization in Table 15:

Tool	Delivery medium	Usefulness	Pedagogical trend	Example(s)
Image store and sharing	Asynchronous	Creating, publishing and sharing content	Social constructivism; connectivism: Developing creativity; contacting and communicating with different people and cultures	Flickr (www.flickr.com)
Social bookmarking / folksonomies	Asynchronous	Sharing content and managing information	Social constructivism; connectivism: Analyzing and processing information from different sources; development of critical thinking skills	Delicious (http://delicious.com) Digg (www.digg.com) Flickr (www.flickr.com)
Discussion lists (Forums)	Asynchronous	Creating, publishing and sharing content; managing information	Collaborative knowledge: Analyzing and processing information; development of critical thinking skills	Moodle forum (www.moodle.org)
Blogs	Asynchronous	Creating, publishing and sharing content	Collaborative, interaction: Creating information; analyzing and	Wordpress (www.wordpress.com) Blogger (www.blogger.com)

			commenting information	
Wikis	Asynchronous	Creating, publishing and sharing content	Collaborative knowledge: Creating and publishing information; analyzing information	Wikipedia (www.wikipedia.org) PBWorks (www.pbworks.com)
WebQuests	Hybrid	Creating, publishing and sharing content; sharing and managing information; communicating	Collaborative knowledge: Creating and publishing information; analyzing information	WebQuest.org (http://www.webquest.org)
Social networking	Hybrid	Sharing and managing information; communicating	Interaction: Communicating and developing knowledge with people from different cultures and speaking different languages	Facebook (www.facebook.com) MySpace (www.myspace.com) Twitter (www.twitter.com)
Chat Instant Messaging (IM)	Synchronous (CMC tool)	Sharing and managing information; communicating	Interaction: Exchanging information with peers, tutors, and people sharing the same interests	IRC (http://www.irc.org) GoogleTalk (http://www.google.com/talk/)
MUVEs	Synchronous (CMC tool)	Sharing, managing and getting information; communicating; role-play	Collaborative; interaction; social constructivism: Exchanging information; sharing and developing knowledge with peers, tutors, and people sharing the same interests; communicating with people from different cultures and speaking different languages; practicing interaction and speaking skills in a real context.	Second Life (www.secondlife.com)
		Sharing,	Interaction (content aggregation; hybrid content): Exchanging	Google maps

Mash-ups	Hybrid	managing and getting information	information; sharing and developing knowledge with peers, tutors, and people sharing the same interests	(http://maps.google.com)
Cloud computing	Hybrid	Creating, publishing and sharing content	Collaborative knowledge: Creating and publishing information; analyzing information; sharing content	Google Docs (http://docs.google.com)

Table 15: Our own Web 2.0 tool division and characterization

In the first column we outline the different tools that exist in the Web 2.0. In the second we consider the medium of delivery each tool fulfils, namely synchronous and asynchronous; the tools that can be transmitted in both media of delivery are considered hybrid. In the third we present each tool usability and usefulness, namely the tools used to create, publish, share, and manage content, and also tools devoted to the development of role-play activities. In the fourth we point out several pedagogical uses each tool may have in an e-learning context, for example developing collaborative and constructivist knowledge, interaction with others and sharing information, and the development of critical thinking skills. Finally, in the fifth we present examples of the tools described within each category. By analyzing the Figure, several changes can be appreciated, as compared to Walker, Davies & Hewer's tool division. On the one hand, we have also considered Instant Messaging (IM) as a CMC tool. We have discarded e-mail, although it is still used as a communication medium nowadays, because its appearance dates back to 1971 (Baron, 2008) and Web 2.0 tools are more recent; on the other hand, we have discarded MOOs and MUDs, once their use was supplanted by Second Life, although we mention them when describing virtual environments because they were pioneers in that field; finally, we have also considered Mash-ups once they represent an interesting tool characterized by hybrid content, and cloud computing, or a collaborative and constructivist tool provider.

After describing Web 2.0 tools, we proceed by considering learning management platforms because they help organize learning in an effective and clear way. Then, we'll proceed with the analysis and characterization of tools used in our online courses.

3.4.1.Virtual Learning Environments (VLEs)

Virtual Learning Environments (VLEs), or Course Management Systems (CMS) are

platforms designed to support teaching and learning online. These platforms allow more than simple content posting, enabling the use of different interactive tools, as well as a grading system and statistical information on student performance along the course. As examples of these types of platforms we can consider WebCT and Moodle.

WebCT was originally developed by Murray Goldberg. It may be defined as web-based course tools, and its main purpose was to create a management environment to online course development. This VLE enables the use of several tools, but fails in facilitating their use by instructors. Apart from that, teachers and instructors interested in using WebCT also have to pay for a user license, which can make the process costly for poorly funded institutions.

Moodle, however, is the platform we have chosen. Thus, we'll describe and analyze it now.

3.4.2.Moodle

To begin with, Moodle is free because it is open source and the only requirement is having it installed in a server:

Moodle is an Open Source Course Management System (CMS), also known as a Learning Management System (LMS) or a Virtual Learning Environment (VLE). It has become very popular among educators around the world as a tool for creating online dynamic web sites for their students. To work, it needs to be installed on a web server somewhere, either on one of your own computers or one at a web hosting company.[32]

Moodle is composed by modules and teachers can choose the ones which interest them the most. Modules include applications and tools designed to develop and maintain online learning activities. Examples of these tools are forums, chats, email messages, webquests, podcasts and other oral recording tools (Nanogong), writing assessment tools, blog, wiki, and a great number of other educational applications. Additionally Moodle has test design applications and a grading system, and *Hot Potatoes* tests can also be included. Student performance along the course can be analyzed through statistical data automatically generated, and lesson presentation modes can include Flash and PowerPoint, video and images. New Moodle versions also include a useful way of organizing content, by dividing it into files, including a set of tools to design and structure a language course, its contents and activities a set of tools to design and structure a language course, its contents and activities (Vaca, 2009). Moodle offers:

[32] www.moodle.org

- Blocks for ordering, sorting and grouping content, as well as shortcuts linking to topics or sections that need to be installed;
- *Formats* with which we can organize content by following various dividing criteria (weekly, social, topics, collapsed topics, etc). The teacher will activate the suitable one for each course;
- *Themes* that contain a pattern of colors and shapes that can be used to identify each course. They can be activated by the teacher;
- *Language.* This feature enables the teacher to choose the language used in the Moodle interface, adapting it to the language learning course (s)he is going to design and implement. There are multiple languages you can select for each course;
- *Labels*, horizontal rules and tabs to structure, separate and indent content groups and activity types;
- *Icons* which can be designed to identify each activity and content by using a symbol (Vaca et al, 2009).

At a pedagogical level Moodle is a perfect tool for administering and implementing online learning courses, and in our case language learning. It's a friendly-user platform, easy to manage, and allowing the design and implementation of various exercises based on the four skills: reading, writing, listening and speaking. Students accessing classes taught in this platform can develop all kinds of work, from individual assignments up to collaborative creation of material. Mougalian and Salazar (2005) point out the advantages of the Moodle platform when developing collaborative learning and practicing the target language in a variety of ways:

The Moodle setup lends itself as the perfect course management system for any class that has frequent access to computers, especially in an ESL classroom. Moodle encourages collaboration among students, and allows for students to use the target language in many ways, whether they are replying to a debate on the forum, chatting with a classmate about a project, or brainstorming in a wiki. Furthermore, students are able to see the work of each other, allowing for many occurrences of negotiated meaning as well as vast amounts of input and opportunities for output (2005[33]).

Nevertheless, Moodle has several limitations although constantly being corrected and improved. Its spelling correction tool could be developed to enable easiness in assessing students writing tasks. A good alternative would be to add several buttons which identify errors such as spelling, interference, syntax revision, false friends, etc. On the other hand,

[33] http://faculty.miis.edu/~bcole/CALLme/page2/page9/page9.html

this platform also lacks a speech recognition device with which speaking and pronunciation could be corrected. In these cases, tutors will ask students to record a task and send it for correction and feedback. In our courses we will use Nanogong, which also enables the tutor to record the feedback to be delivered to students. However, and despite these disadvantages, Moodle is the course management platform we've chosen for two main reasons: (1) it is open source and thus free, only requiring a server to locate the program, and; (2) it offers a great variety of interactive tools to develop our courses in a collaborative and constructivist way. We will describe the process we've followed to create our language courses in the chapter devoted to methodology and course description.

Being a part of Moodle, we believe it is pertinent to analyze forums, blogs and wikis, by outlining their advantages and disadvantages to the learning process.

3.4.3.Discussion lists (Forums)

In 1996 web-based forums appear, being an online version of a newsgroup, allowing users to post messages, to comment on other users' messages, as well as getting feedback from them. Forum participants can organize themselves in groups, according to their interests, and establish social bonds, also developing a sense of virtual community belonging. Pflug (2008) describes Internet Forums *as a "virtual discussion board"* (2008:3), by stressing their marked social features making that a single post or comment is able to originate a new discussion.

Thus, the structure of a Forum consists of threads, or topics, and posts. Posts relate to each of the topics outlined and are included inside of them. This structure is an example of the common features Forums should have in order to achieve their ultimate purposes. But, apart from them, Forums may also have specific features designed to facilitate the user's work, when posting a comment. Examples of these specific features are attachments, enabling users to upload additional content to the Forum; emoticons, used to convey emotional feelings in a written form, thus functioning as ways of giving messages a personal touch; polls, or a tool designed to ask for users' opinions on posts or threads, and; RSS, by which new users can subscribe to the Forum and maintain their participation. Forums deal with both written and oral communication, and even user images can be unreal – users can upload pictures of other people as if it were their own, or landscape photos, for instance. This characteristic allows for a more active participation, especially from users who are shy or unable to speak in a synchronous situation. Additionally, the text-based feature of this tool makes impossible for some variables to be analyzed, such as race, gender, social background, etc.

So, and from a pedagogical point of view, Forums are the consequence of content

creation and management placed in the hands of the user, allowing the development of the knowledge acquisition process. Because Forums are asynchronous tools, users are not dependent on schedules or time periods to add comments or posts. Additionally, they can prepare their contribution carefully, studying and analyzing language structures and thus developing their expertise in the foreign language. On the other hand, their contribution allows for the development of posts, and the overall process is characterized by collaborative knowledge construction and constructivism, which develop students' creativity and learning responsibility.

3.4.4.Wikis

A wiki can be defined as an authoring tool enabling users to create and develop content. Richardson (2006) defines wiki by referring to its capacity of constant editing of content:

The first wiki was created by Ward Cunningham in 1995, who was looking to create an easy authoring tool that might spur people to publish. And the key work here is easy *because, plainly put, a wiki is a website where anyone can edit anything anytime they want* (2006:59).

The easy-editing feature of wikis enables users to develop the website, thus creating a collaborative content-making platform. As Dooly (2008) points out, *Wikis are based on software that enables easy editing of html Wiki pages. The Wiki interface allows users (…) to turn any work into an active link. It is often called an on-line encyclopedia. Users can submit more text and help develop the site. This means that Wiki pages can have multiple, collaborative authors* (2008:95).

Because of their features wikis are an excellent tool to develop collaborative and constructivist knowledge. As Richardson (2006) points out, their pedagogical use goes beyond the simplest action of publishing and editing content; students begin to develop a role as teachers - *In using wikis, students are not only learning how to publish content; they are also learning how to develop and use all sorts of collaborative skills, negotiating with others to agree on correctness, meaning, relevance, and more. In essence, students begin to teach each other* (2006:65).

Consequently, teachers must allow for students' freedom when creating and editing content, but the objectives of the overall process must be clear, as well as the content structure and presentation, or else the main purpose of the tool will not be reached. This and other advantages and disadvantages of wikis can be seen in Table 16, where Dooly (2008) outlines the main capabilities and limitations of the tool.

Disadvantages	Advantages
Plagiarism can be a problem. With so much information available on the Internet, it is difficult to find a topic that has not been covered yet. Teachers can avoid this by taking a personalized approach and choosing student-centered topics (e.g. "Our Class"). The Wiki interface only works online. This can be a problem when the classrooms do not have Internet connection. Teachers may compensate by getting the students to prepare the text in advance, save it in text format and then copy and paste into the Wiki later.	Because Wiki pages are so easily edited, students are encouraged to be creative and autonomous. This is usually very motivational. Knowledge about html codes is not necessary for creating interesting websites.
If an author of a Wiki text does not get feedback in the form of new additions and links, the author might become discouraged. The partner teachers should elaborate a plan that engages all the students in writing the text.	Learners are encouraged to use the target language. They know that there is an audience (readers) for their texts.
Working on Wikis includes a great deal of independent work and this can create a conflict between teacher control and student autonomy in areas such as choosing the topic and approach, collecting and evaluating information, writing and editing. Students' own preferences may not match the teachers' expectations. Teachers should clearly define the task and the evaluation criteria, allow for creativity in specific areas, and be flexible and open-minded.	The learners develop cognitive skills of analysis, synthesis, categorizing and critical thinking as they learn to structure the text and its relevant links.

Table 16: Advantages and Disadvantages of Wikis as a collaborative language learning format (Dooly, 2008:100)

Wikipedia should be mentioned as the most important wiki platform present in the Web, since it functions as a content-creating and editing tool, as well as a big online encyclopedia, developed and maintained by its users. Therefore, its collaborative and constructivist capabilities are endless, as well as its pedagogical use.

These features of wikis were considered in our courses when we designed collaborative writing activities. The purpose of using the wiki tool was to enable students practice several personal and collaborative skills, such as creating and sharing content, receiving and giving feedback by means of correcting text and ideas, and constructing knowledge collaboratively. These aspects also enable the development of synthesis and critical thinking skills enriching students' learning process.

3.4.5.Instant Messaging (IM) and Chat

Instant Messaging (IM) is a synchronous one-to-one way of communication. The

difference between IM and e-mail is that the latter is asynchronous and the user cannot expect a quick reply, whereas by using IM users contact one another because they know they are online and a prompt response is thus possible. Baron (2008) dates IM back to the 1980s and early 1990s, where this means of communication began to be used in a limited number of American universities. Then, in the late 1990s, IM became a widespread phenomenon due to ICQ (*I Seek You*) and nowadays several companies provide IM services, such as Google Talk, and Yahoo! Messenger, which can include also audio and video options (2008:18). The main characteristics of IM are the following:

- Features designed to carry on synchronous conversation;
- Profiles, where users can write personal information, contacts, interests, etc.;
- Buddy lists created to store and display users' friends' lists, making it easier to contact with them (opus cit).

IM can be of interest to education since students are able to establish quick contact with the teacher, with their classmates and friends, in order to clarify doubts and getting information. Additionally, several IM applications (namely Google Talk) enable to keep a record of the messages, being easy to access them later. Apart from this, these applications also enable the upload and transference of files, making it possible to exchange content between the teacher and students, and among students themselves, as a means of developing knowledge construction collaboratively.

Chat, on the other hand, is a synchronous one-to-many application created to converse. It allows communication exchange with a multiplicity of users and its origin dates back to 1988, when Jarkko Oikarinen wrote a program called IRC (*Internet Relay Chat*) (Baron, 2008:22). By using chat users can enter rooms dedicated to specific topics, thus developing and sharing their knowledge on a particular subject. However, due to teenagers being lured from online conversations with adults, chats lost their appeal, being replaced by other communication applications, especially IM.

Dooly (2008) describes chats as tools especially useful for promoting effective language learning, in a way that *learners can be encouraged to monitor their language use and asked to correct their language. This can be more effective than in face-to-face interaction because learners can see the text they produce writing* (2008:105).

By using chats in our courses language learning is developed by means of a negotiation of meaning – students can develop constructivism and collaborative knowledge with the help of their fellow partners, as well as gaining linguistic expertise in the foreign language by having feedback on spelling and stylistic errors. Thus, we've used chats because they are tools which enable the development of learner-centered activities by providing learner autonomy (Dooly, 2008:108).

This way of developing constructivist and collaborative knowledge can be achieved by

using two types of task, according to this author: divergent tasks and convergent tasks:

[…]learners can compare and construct knowledge together. This may be through sharing opinions about an issue without necessarily having to come to a clear conclusion (this is called a divergent task*). The learners can construct knowledge through the negotiation about an issue in which they do have to come to a decision or conclusion at the end of the process (this is called a* convergent task*)* (opus cit).

In conclusion, chats can have a great pedagogical interest due to their promptness and easiness of contacting with different people and discussing several topics, by practicing linguistic skills and developing effective foreign language acquisition.

3.4.6. Mash-ups

A Mash-up is a web application which combines functionality from various sources in order to create a new service. According to Wikipedia, *the term **mashup** implies easy, fast integration, frequently using open APIs and data sources to produce results that were not the original reason for producing the raw source data*.[34]

There are three types of mash-ups:

1. Data mash-ups, which combine similar types of information and media from a variety of sources into a new presentation;
2. Business mash-ups, which present data and enable collaborative development between companies and their business associates, and;
3. Consumer mash-ups, which can combine different types of data and software programs into the building of new applications, intended to be used by the general public.

Mash-ups can be of great help to educators, because they enable the creation and development of hybrid applications by combining different types of data and media of delivery. For instance, a language teacher wanting his/her students to learn how to give directions, can create a Flash application including Google Maps data and provide instructions to students in order to complete the task. So, mash-ups are also tools which enable interaction and constructivism, as well as developing thinking skills and knowledge building.

3.4.7. Cloud Computing

To better understand the concept of cloud computing we have to refer to Moore's Law.

[34] http://en.wikipedia.org/wiki/Mashup_(web_application_hybrid)

According to the Wikipedia, Moore's Law represents a constant improving of computer hardware at low costs:

Moore's law *describes a long-term trend in the history of computing hardware. Since the invention of the integrated circuit in 1958, the number of transistors that can be placed inexpensively on an integrated circuit has increased exponentially, doubling approximately every two years*.[35]

Consequently, all developments in computer capacity and memory are due to this Law, which functions as a driving speed to the constant improvement of electronic devices. This way, Moore's Law justifies the changes experienced by technology in the 20th and 21st centuries. As we have previously seen, the advent of the Web 2.0 has transformed the Internet into a platform in which content creation and management is made by its users, and these activities motivated a new way of seeing the computer – as a tool providing the services users need to create and manage that content. This idea of the computer as utility is the driving force of cloud computing.

Armbrust et al. (2009) define cloud computing as the group of computer services (*Software as a Service – SaaS*) delivered over the Internet and the hardware and software delivered at datacenters (the *Cloud*) to provide for those services:

The services themselves have long been referred to as Software as a Service (SaaS). The datacenter hardware and software is what we will call a Cloud. When a Cloud is made available in a pay-as-you-go manner to the general public, we call it a Public Cloud; the service being sold is Utility Computing. (…) Thus, Cloud Computing is the sum of SaaS and Utility Computing (2009:1).

The advantages of Cloud Computing are enormous, especially regarding the money users save by not having to buy another server. As Thompson (2008) states, *for a small but growing business it means that new storage and processing capacity can be added incrementally instead of having to buy a whole new server at a time* (2008:1).

These economical advantages are also outlined by Armbrust et al. (2009), referring especially to the decrease in electricity, bandwidth, hardware and software costs:

[…]the construction and operation of extremely large-scale, commodity-computer datacenters at low-cost stations was the key necessary enabler of Cloud Computing, for they uncovered the factors of 5 to 7 decrease in cost of electricity, network bandwidth, operations, software, and hardware available at these very large economies of scale

[35] http://en.wikipedia.org/wiki/Moore%27s_law

(2009:1).

As examples of Cloud Computing we can cite Flickr, YouTube, and Google Docs, among others. Google Docs are especially interesting for pedagogical purposes because they enable users to create content and invite other collaborators to edit and complete it by using different colors, adding comments, or simply changing font type and size. Therefore, students can construct knowledge with the help of their colleagues, and send the product to the teacher to have his/her feedback. And because these activities are carried out online, Google Docs can function as a synchronous tool, enabling multiple editors and collaborators at the time. Then, students and teachers can save the different work versions and access them later, making it possible to see all the changes produced, enabling evaluation of the content creation process. Thus, Google Docs are a true collaborative tool allowing the users to save computer memory once they store their creations in the Cloud provider.

3.4.8. MUDs, MOOs and MUVEs

Baron (2008) defines MUDs as online synchronous adventure games where participants play a given role in order to enable plot development:

MUDs are synchronous environments in which multiple players interact within a textually created imaginary setting (2008:21).

These online games were based on "Dungeons and Dragons", a popular role-play game in vogue in the 1970s. The acronym MUD originally stood for "Multi-User Dungeons" and then, later on, changed to "Multi-User Dimensions". In their origins MUDs allowed a restricted number of players and users interacted according to pre-established norms of behavior; in a posterior phase they began to expand allowing multiple users to participate in the adventures. With the development of computer hardware MUDs began to include Object-oriented programming and their name changed to MOOs (MUDs, Object Oriented). MOOs allow participants' interaction in specific locations, paying particular attention to the way they interact and the language they use:

MOOs commonly are based on real-world locations (a university campus, a house), inviting participants to speak and act within particular zones (such as a room or a walkway). By the mid 1990s, MOOs were appearing in social and educational contexts, and graphics and sound were introduced as well (opus cit).

Nowadays, MUDs and MOOs are still in use, but many of them face extinction due to the

proliferation of MUVEs (*Multiple User Virtual Environments*) and especially *Second Life*.

MUVEs share a number of characteristics that attract users interested in contact and interaction. Apart from a 3 dimension (3D) view of the virtual world, these environments enable personal communication through chats (oral and written) by storing contacts in a friends list, as well as linking virtual objects to web pages displaying content related to object functionality of symbolism. The way of transporting users around the virtual world is also creative, easy and quick – users teleport themselves to chosen destinations. As examples of MUVEs we can cite *Active Worlds*, *There*, *Traveler*, and *Second Life* (from now on referred to as SL).

Baron (2008) describes SL as a multi-player role-play virtual game possessing high quality animation features:

Second Life might be thought of as a cross between a massive multiplayer online role-playing game and the DreamWorks Animation studio. Designed by Philip Rosedale's Linden Lab (originally located on Linden Street in San Francisco) and opened to the public in 2003, Second Life describes itself as a "3D online digital world imagined, created, and owned by its residents"[36] (2008:23).

There are several ways of interacting with people in SL. Apart from oral and written chat, personal messages can be sent to friends, and even teleport invitations, making it easier for users to meet at a given site. When moving around SL users can see content display in a variety of ways, from PowerPoint presentations to Flash applications and Video displays, also being able to listen to music or oral recorded speech. Several conferences have been held in this virtual environment, due to the capacity of oral and written chat transmission, enabling communication and exchange between users attending the seminars.

Therefore, we believe that using it in our courses will develop and promote language and cultural learning practices, once apart from the development of motivation, students can interact with native speakers of the target language and with other users, being able to develop tandem learning practices, or learning a foreign language by contacting with native speakers, and teaching one's mother tongue in exchange. So, students adopt teachers' roles, activating and developing knowledge in collaborative ways.

Molka-Danielsen (2009) proposes several ways of teaching in SL based on Social Constructivism, Active Learning and Action Learning. As examples of Social Constructivism practices and exercises the author cites peer collaboration, reciprocal

[36] www.secondlife.com

teaching, cognitive apprenticeships, problem-based instruction, webquests, and anchored instruction (2009:18). She defines Active and Action Learning as processes centered on the student, giving him/her responsibility for his/her learning process:

Active Learning is an approach that places responsibility on the learners (…) working in pairs or groups while actively working with materials. (…) activities can include role playing, active discussion or debates, learning by teaching exercises, and other forms of cooperative learning. (…) Action Learning (…) takes place in four phases: Explore: question a problem or issue, Plan: model ideas or hypothesis, Action: test, experiment, try out the hypothesis and Reflection: review, evaluate and form new meaning (opus cit).

Bearing in mind these learning processes, teachers must face the challenge of preparing and trying activities in SL. Deutschmann & Panichi (2009) analyze teacher practices in this virtual environment by considering three main concerns: *preparatory issues, task design and the teacher's role in fostering learner autonomy* (2009:27).

The first concern addresses the need teachers have to careful prepare themselves to this new learning environment. Within this preparation the authors include the following variables:

- *Familiarizing yourself with the environment*. Teachers will need to know the general virtual space in which they are going to operate, and the specific settings in which they want to develop activities with students;
- *Preparing course content suitable for SL*. Once teachers familiarize with the environment they can plan course content and choose the tasks that are best suited to each setting;
- *Giving explicit instructions*. Clear and succinct instructions are a basic requirement, once the course is going to be developed online. Course objectives should be outlined, a timetable should be made available, and specific instructions on technical issues and on task goals should be given;
- *Technical guidance and socialization*. Teachers should motivate students and make sure that social interaction and contact occur;
- *Taking prior attitudes and expectations of SL into account*. Teachers should investigate how students engage on SL activities, as well as explaining carefully the interests they have when teaching in this virtual environment (2009:28-33).

The second concern deals with the type of task that is best suited to this new learning environment. The authors consider the following, bearing in mind the activities students develop in class:

- *Individual, pair or group work;*

- *Tasks focused on one of the four language skills (listening, reading, writing, speaking and their combinations);*
- *Learner centered tasks;*
- *Lectures and formal readings;*
- *Group/class reading and analysis of written texts;*
- *PowerPoint presentations;*
- *Video projections;*
- *Listening of recordings;*
- *Formal debate and questions;*
- *Informal conversations* (2009:35-36).

Finally, the third concern addresses teacher role and behavior, and the authors consider the following variables:

- *Managing participation*. Teachers should make sure that students engage in the learning activities and participate in all the tasks proposed, by interacting with peers and developing collaborative and constructivist knowledge. So, teachers must act as facilitators rather than only transmit content and guidelines;
- *Dealing with technical problems*. In online learning platforms sometimes tools may not work properly and teachers must be prepared to deal with this setback in the learning activities they've planned;
- *Feedback.* Teachers should avoid providing feedback when a communicative activity is being carried out, or they may face the risk of losing students' motivation. However, personal feedback can be facilitated whenever students need;
- *As the course progresses – fostering autonomy*. Teachers should let students become autonomous in the development of the learning process. A way of achieving this is to minimize interference when activities are being carried out (2009:39-41).

By preparing themselves carefully teachers can motivate students to develop interesting learning activities in SL. One of the main factors when planning an activity online is the group of students with whom you are dealing. Proficient language users may offer a bigger flexibility when choosing the tasks and theoretical and practical activities can be developed. However, with basic level language users the limitation is huge. In this sense, the tasks we propose to be developed in SL are mainly practical activities based in role play, where students may apply and consolidate the knowledge previously acquired during the course. As described in the chapter devoted to our language courses, each course level is divided into units and each unit covers a number of contents. Our proposal is to develop a role play activity in each unit, which will function as a practical assessment of acquired knowledge. This will be made possible due to screen and sound

recordings made in SL.

Finally we cannot end our analysis of this virtual environment without pointing out a major disadvantage it has: technical and hardware requirements. SL needs a powerful computer to work properly. And by powerful computer we mean a device with a good memory capacity, with updated graphics, and a good bandwidth Internet connection. Students lacking these technical prerequisites will not be able to enjoy the learning adventure of having a "second life".

3.4.9. Authoring Tools

Davies (2012) defines authoring tools as software which enables the creation of learning programs without being computer literate:

[…] a new class of software, whose aim is to enable relatively unsophisticated computer users to create appropriate learning programs – or courseware[37]

So, with an authoring tool any teacher can design interactive material and exercises, and apply them within specific learning courses.

Creating content by using an authoring tool requires following several principles and guidelines, outlined by Davies (2012), and which are the following:

a) *Pedagogy*. Teachers must bear in mind students' learning requirements and learning styles when they begin to design and implement exercises for a specific course;

b) *Interactivity*. An authoring tool cannot, by itself, present interactive exercises. This is a task which must be done by the teacher and that is based in the pedagogical guidelines previously followed. Exercises must be interactive in order to stimulate students' participation and enhance their motivation, promoting the efficacy of the learning process. Davies (2012) presents an example of interactivity by talking about feedback. Feedback may function as a motivation provider and enhancer, and also as a way of developing further pedagogical activities:

Feedback may be a simple sound indicating that the choice is right or wrong, a visual tick or a cross, and invitation to try again, a more informative textual or spoken message, or a consequential set of media. Feedback may also result in branching to another set of exercises or remedial explanations (2012)[38].

[37] In http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-5.htm
[38] In http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-5.htm

This interactivity is possible with the Internet, hypertexts and hyperlinks, with which students may develop knowledge and enhance their acquisition process in a constructivist way.

Some authoring tools packages are Wida's The Authoring Suite, Camsoft's Fun with Texts, Gapkit, JClic and Hot Potatoes allowing the creation of content and taking responsibility over the proper functionality of the exercises and tasks created. JClic is a freeware application devised for developing multimedia exercises and activities, such as puzzles, associations, crosswords, identification activities, multiple choice, etc.. The latter was developed to create web-based language exercises, such as multiple choice, gap-filling, matching, jumbled sentence, and short text entry. And because it can be used and applied on the Internet, Hot Potatoes is the authoring tool most used by teachers and pedagogical researchers who wish to publish interactive language exercises online.

In our online courses we use Hot Potatoes exercises for four main reasons: first of all because it is freeware and, thus, free of charge; second, because it allows the development of a varied set of exercises for vocabulary, grammar and syntax, allowing the application and study of language in context; third, because it allows the use of text, sound, video and images, complementing and helping language acquisition, and; fourth, because it allows the inclusion of feedback and hypertext, developing interactive knowledge acquisition.

On the other hand, the courses in the multimedia format are developed with a different authoring tool – the Content and Exercise Generator (GCE – Generador de Contenidos y Ejercicios), a tool intended to design interactive mutimedia spaces. This tool allows the creation of interactive exercises and assessment tests, as well as multimedia spaces, presentations and courses, by following a simple and intuitive procedure. The tool is based on the placement of objects on the screen, such as labels, buttons, lists, text boxes, etc., being each object modified both in its visualization and in its interactivity by using scripts. The contents generated will be visualized on a local network or by transferring them to CD-ROMs, DVDs or HD, in order to may be emitted individually and autonomously, without needing the generator at all times. As capacities and practical uses of this tool we can cite the following:

- the ability of designing writing exercises by including several words and/or a minimum and maximum of words, thus functioning as a kind of automatic corrector, although quite limited;
- the capacity of virtually learning different subjects or topics that the learner may choose by clicking on a particular link or button;
- the creation of interactive multimedia courses with video and sound, the student being able to rewind, pause and fast-forward the video;
- designing drag and drop exercises and multimedia presentations by moving objects;

- the student has the capacity of visualizing his/her punctuation at every step of the process, and the teacher may configure the grades to each exercise by considering students' attempts.

Based on these capacities, we can therefore point out GCE's advantages. They are the following:

- it's a tool that can be used by people with little computer expertise, thus proving the usability and intuitive feature of authoring tools;
- it allows interactivity with Adobe Flash, enabling the development of active presentations and movement;
- it is specifically oriented to teaching and to develop the teaching process once it possesses specific instructions to design exercises and it includes assessment and correction of those exercises, and;
- it permits making reports with those evaluations, as well as manage them and store information in order to have feedback on and analyze exercises and grades.

By considering the features of this authoring tool we can state that it's useful for users with little computer knowledge and its results can be accessed by students without being subject to Internet connection limitations. However, multimedia authoring tools have also disadvantages, especially the fact of not enabling the development of constructivist knowledge, limiting the learning process to the interaction between teacher and student.
And once having the tools to create our course, we need a place to upload it. That's why we need VLEs, or CMSs.

3.5. Future trends: an intelligent computer?

Along this chapter we have outlined and described the evolution of the Web 2.0 and the development of computer applications and software in order to achieve its purposes – content creation and management by users. Some will think that this is the farthest computer electronics and the Internet can go, but the truth is that this is only the beginning. Now that the tools and applications are created, and users have active and participatory roles in the development and management of Web sites, a new need emerges: making the computer analyze all the data present in the Internet. This is the main purpose of the Web 3.0. Tim Berners-Lee (1999) defines it by stating that all human activities are held by machines talking to machines:

I have a dream for the Web [in which computers] become capable of analyzing all the data on the Web – the content, links, and transactions between people and computers. A

'Semantic Web', which should make this possible, has yet to emerge, but when it does, the day-to-day mechanisms of trade, bureaucracy and our daily lives will be handled by machines talking to machines. The 'intelligent agents' people have touted for ages will finally materialize.[39]

The Semantic Web is thus a component of the Web 3.0, and it facilitates users' access by placing knowledge and service management and choice in the hands of computers. For educational purposes this is quite an advantage. A VLE platform with language courses where users are placed automatically in a language level adequate to their expertise, or where tasks are chosen automatically by the machine by considering learner's profiles, interests and limitations makes teachers' work easy. The Semantic Web will thus function as an intelligent tutor, guiding the learner along his/her learning acquisition process. However, the first step towards this computer autonomy and intelligence is to develop educational tools which can minimize teacher/tutor monitoring and work, by placing educational responsibility and progress in the hands of students. And when this is achieved, in a quite quick time frame, we are sure, the Web will develop alongside the human being, interacting with him/her, knowing what (s)he wants and needs. That's the Web 4.0, which is defined by William Kossen (*Willem's Internet Blog*) as follows:

Web 4.0 is the web that extends to the real world. It's the web of things. where your house becomes part of the web, and your car. Where your body becomes part of the Internet. Where you DM your Thermostat using http://twitter.com to turn the heat up because you are home early. Where the refrigerator orders milk when it notices it's running out. Where your car checks the Google-Calendar of you and your garage to make a service appointment and where your general practitioner is notified of changes in your glucose-levels in your blood automatically and remotely. It's the web where a seat in a plane is automatically registered when the location in your google calendar is remote and a taxi is already waiting to pick you up, without you even thinking about it.[40]

This implies that human beings will all be computer literate in a very near future. Maybe the same happens with knowing foreign languages. One thing is certain: nobody will be able to live without the Web. And that's good news to language course developers by using ICTs. Perhaps all education will be developed online. Let's wait and see.

[39] http://en.wikipedia.org/wiki/Semantic_Web
[40] http://willemkossen.nl/b/?p=122

BLOQUE 2
OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y ESTUDIO DEL CONTEXTO

Como se ha dicho en la introducción a esta tesis, cuatro son los objetivos que la vertebran:

1. analizar el contexto y necesidades de formación lingüística en inglés para fines ocupacionales en la Comunidad Extremeña;
2. verificar y validar el componente léxico y las estructuras incluidas en la elaboración de los cursos;
3. diseñar cursos en lengua inglesa para fines ocupacionales en entorno Web//Multimedia para la certificación del nivel de la competencia lingüística (niveles A1 y A2). El soporte tecnológico, además de acercar el aprendizaje de idiomas a futuros usuarios (independientemente de restricciones espacio-temporales), potenciará, de forma transversal, la formación en tecnologías de la información, otro de los grandes pilares en los que se basa la política de formación profesional de Unión Europea, y;
4. analizar de forma preliminar la desiminación y valoración de los cursos en la enseñanza de idiomas no reglada.

Para poder delimitar e identificar las necesidades lingüísticas que sirven de base a esta tesis, se procedió, en primer lugar, en un apartado descriptivo, al análisis exhaustivo de documentación de formación no reglada de las profesiones más demandadas en los sectores estudiados en la comunidad autónoma de Extremadura, y, en un apartado cualitativo, a la elaboración de un estudio de necesidades para establecer la elección de idiomas, niveles y contenidos que conformarían el diseño de los cursos (objetivo general de la tesis). Seguidamente, se analizaron contenidos presentes en libros de texto para delimitar tareas, destrezas y para concretar los objetivos y contenidos para los niveles elegidos. Después de estos pasos, hemos analizado el vocabulario (en un apartado cuantitativo) utilizado en nuestros cursos de inglés específico comparándolo con un corpus de referencia, de inglés general, con la finalidad de verificar la pertinencia del componente léxico incluido. El diseño de los cursos de inglés específico para las profesiones seleccionadas, teniendo en cuenta todos los contenidos, destrezas y nivel elegido anteriormente marcaron la siguiente fase del estudio. Finalmente, presentamos un análisis preliminar del grado de diseminación de los cursos diseñados y la valoración de los mismos por parte de las instituciones que actualmente los han incorporado a sus acciones formativas en inglés para fines específicos.

Pasemos ahora a detallar cada uno de los pasos de nuestra metodología.

2.1. OBJETIVO 1 – Análisis del contexto y estudio de necesidades lingüísticas

2.1.1.Estudio descriptivo: análisis del contexto

Para desarrollar la parte descriptiva de esta tesis se procedió, en primer lugar, al análisis de documentación nacional sobre las profesiones con más demanda en España, a través de la consulta del Plan FIP (Plan de Formación e Inserción Profesional, 1998) y de los documentos descriptivos de las competencias profesionales incluidas en INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones, 2014).

Los grandes objetivos de desarrollo del Plan FIP, y del estudio que causó su origen, se basan en cubrir las deficiencias formativas en familias profesionales, a nivel de idiomas extranjeros y de competencia profesional, tanto en enseñanza reglada como no reglada:

El objetivo principal de dicho estudio ha sido analizar, detectar y cubrir las deficiencias formativas en materia de idiomas extranjeros para las ocupaciones definidas en la nueva ordenación del INEM, con el fin de mejorar la empleabilidad de los trabajadores, adecuándolos a los requerimientos de la libre circulación en Europa (2002:6).

Teniendo en cuenta que en la comunidad autónoma de Extremadura las profesiones de niveles poco especializados con más demanda de competencias lingüísticas son las circunscritas al sector servicios, y en concreto las profesiones pertenecientes al sector del comercio y al del turismo y la hostelería (por ser una comunidad que registra bastante circulación de turistas durante todo el año), hemos analizado con detenimiento cada una de ellas, en base a la información promocionada por dicho documento. Basándonos en el Plan FIP, presentamos la Tabla 22 que corresponde a la matriz final de necesidad de formación en idiomas en la familia profesional *Comercio*. En la primera columna se detalla el código correspondiente a cada profesión presentada, y en las columnas siguientes los niveles de idiomas exigidos en cada profesión.

			INGLES						FRANCES						ALEMAN						ITALIANO						SUECO						PORTUGUES					
			A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	COMERCIO																																					
CCVT10	Dependiente de Comercio	250																																				
CCVT30	Vendedor Técnico	420																																				
CCFC10	Cajero	140																																				
CCDG10	Gerente de Pequeño Comercio	720																																				
CCVT20	Agente Comercial	435																																				

Tabla 17: Matriz final de la necesidad de formación en idiomas en el sector de comercio (2002:184)

Como se puede ver en la Tabla 17 (casillas en azul), se aconseja un nivel B2 de conocimientos en inglés para todas las profesiones consideradas en el sector comercio (con excepción de la profesión de cajero, a la cual se exige solamente un nivel B1), tal vez justificada por la menor necesidad que estos profesionales tienen de interactuar con el público. Por otra parte, podemos ver que sólo las profesiones de dependiente de comercio y vendedor técnico presentan exigencias lingüísticas a nivel de otros idiomas extranjeros diferentes al inglés, lo que indica que, por una parte, es el inglés el idioma que domina en la interacción comunicativa entre los trabajadores comerciales y los turistas/clientes y, por otra, que el francés y el alemán son también idiomas demandados a nivel nacional. Además, y aún basados en el Plan FIP, el entorno considerado en estas cualificaciones profesionales se subdivide en Ámbito Profesional, Sectores Productivos y Ocupaciones, y puestos de trabajo relevantes. El primer apartado delimita el área de actuación de estos profesionales, defendiendo su actuación en cualquier área de comercialización, sea en establecimientos comerciales (pequeños, medianos y grandes), por cuenta propia y fuera del establecimiento comercial, en PYMES y empresas con departamento comercial, y en los departamentos de atención al cliente de organismos públicos y empresas industriales y comerciales. En el segundo apartado se consideran como Sectores Productivos las empresas industriales (departamento comercial), todos los tipos de comercio (al por mayor, al por menor, integrado, asociado) y las agencias comerciales. El tercer apartado presenta un listado de profesiones asociadas con esta cualificación profesional: vendedor, vendedor técnico, representante comercial, orientador comercial, promotor, tele-vendedor, venta a distancia, tele-operadores (*Call Center*), información/atención al cliente, cajero, reponedor, operador de contact-center, y administrador de contenidos online (opus cit). Así, la profesión de Dependiente de Comercio es identificada con el código CCVT10 (ver Tabla 17), en el documento de referencia, y cubre el 11% de las ofertas de empleo analizadas en el estudio del Plan FIP (2002:110). Para esta profesión el aprendizaje de idiomas extranjeros es sumamente importante y la elección del idioma extranjero que es objeto de aprendizaje está conectada con la zona geográfica donde se ubican las ofertas, debido a la procedencia de la mayoría de los clientes/turistas que la

visitan. En casi toda España el inglés es el idioma más demandado, y el nivel recomendado es un B2 basado en la atención al cliente presencial.

Como complemento a la delimitación de necesidades lingüísticas en esta familia profesional, nos interesaba también conocer que competencias deberían cubrir los cursos de formación dedicados a formar estos profesionales. Para ese efecto, hemos analizado dos cualificaciones profesionales de la familia *Comercio y Marketing* del INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones, creado por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo) con el propósito de alcanzar los objetivos del Sistema Nacional de cualificaciones y Formación Profesional: *Actividades de venta* y *Atención al cliente, consumidor o usuario*.

La cualificación profesional de Actividades de venta es de nivel 2 y tiene el código COM085_2[41]. Tiene cuatro unidades de competencia relacionadas con la interacción con los clientes, y una de ellas es *Comunicarse en inglés con un nivel de usuario independiente, en actividades comerciales*, ejerciendo su labor en varios tipos de establecimiento comercial, por cuenta propia, en pequeñas y medias empresas. De entre las ocupaciones y puestos de trabajo relevantes se destaca el de dependiente de comercio, y como formación asociada uno de los modulos propuestos es *Inglés profesional para actividades comerciales*, lo que justifica nuestra elección al proponer un curso de inglés especifico para el puesto de trabajo de esta familia profesional. Lo mismo ocurre en la cualificación profesional de *Atención al cliente, consumidor o usuario*, de nivel 3 y con el código COM087_3[42], que también tiene como unidad de competencia *Comunicarse en inglés con un nivel de usuario independiente, en actividades comerciales*. En cuanto a los sectores productivos, estos profesionales ejercerán su actividad en asociaciones o empresas, publicas o privadas, actuando junto de los clientes en puestos de atención al consumidor, en situaciones de venta y post-venta. Consecuentemente, como modulo formativo también se propone *Inglés profesional para actividades comerciales*.

Sabemos que el sector turístico-hotelero está directamente relacionado con los ciclos económicos, resintiéndose en momentos de crisis y floreciendo en épocas de bonanza económica. En estas profesiones se defiende la movilidad de personas, como vimos en el apartado sobre políticas europeas, lo que justifica la existencia de algunos empleados extranjeros en la sección de restauración y servicio de bar, así como el desplazamiento de profesionales españoles a otros países europeos. De esta forma, el conocimiento de idiomas extranjeros es una necesidad para que estos profesionales puedan evolucionar en su empleo. De hecho, las ocupaciones del sector turístico-hotelero demandan conocimientos de inglés, oral y escrito, para interactuar con el público de forma efectiva,

[41] http://www.educacion.gob.es/iceextranet/bdqCualificacionesAction.do
[42] Opus cit

e incluso pueden exigir más de un idioma extranjero. Consecuentemente, y en base al Plan FIP, la profesión de Camarero(a) de Restaurante Bar, identificada en el estudio con el código THRS40 (Tabla 18), es objeto de un 54% de las ofertas de empleo y el inglés es el idioma más demandado con un nivel A2 de exigencia lingüística (Plan FIP, 2002:149), dos razones que justificaron nuestra elección para desarrollar cursos de idiomas para estos profesionales. De esta forma, y al analizar la Tabla 18 (matriz final sobre las necesidades de formación en idiomas extranjeros de las profesiones pertenecientes al sector turístico-hotelero), vemos que en la profesión de Camarero(a) de Restaurante Bar el nivel A2 exigido tiene el objetivo de facilitar la interacción con los clientes, y también se consideran otros dos idiomas extranjeros, el francés y el alemán igualmente con un nivel A2 de conocimiento lingüístico.

			INGLES						FRANCES						ALEMAN						ITALIANO						SUECO						PORTUGUES					
			A1	A2	B1	B2	C1	C 2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	TURISMO Y HOSTELERÍA																																					
THRS20	Cocinero/a	1045																																				
THAL30	Camarera de Pisos	335																																				
THRS40	Camarero/a de Restaurante Bar	820																																				
THAL20	Gobernanta/e de Hotel	605																																				
THAL10	Recepcionista de Hotel	670																																				
THAV10	Empleado de Agencias de Viajes	680																																				

Tabla 18: Matriz final de la necesidad de formación en idiomas en el sector turístico-hotelero (2002:189)

El conocimiento de inglés también se exige en las cualificaciones de la familia *Hostelería y Turismo*, basándonos en el INCUAL. Tras analizar dos cualificaciones profesionales, *Servicios de restaurante* (código HOT328_2)[43] y *Servicios de bar y cafetería* (código HOT327_2)[44], ambas de nivel 2, vemos que una de las unidades de competencia es *Comunicarse en inglés con un nivel de usuario independiente, en los servicios de restauración*, y uno de los modulos formativos propuestos para formación asociada es *Inglés profesional para servicios de restauración*. Una vez más parece justificada nuestra elección de diseñar y crear cursos de inglés especifico dedicados a estos profesionales. Y, además, vemos como la enseñanza del inglés especifico, dedicado a contenidos y practica en entornos concretos y reales, teniendo en cuenta la realidad laboral de los usuarios, gana cada vez más importancia en los días de hoy, debido a la necesidad de adquirir competencias lingüísticas en entornos profesionales.

Después de este análisis de documentos nacionales sobre las necesidades de formación en idiomas, hemos, por lo tanto, elegido dos de las ocupaciones con más demanda en la comunidad autónoma de Extremadura para desarrollar nuestros cursos, procediendo a un

[43] http://www.educacion.gob.es/iceextranet/bdqCualificacionesAction.do
[44] Opus cit.

estudio de necesidades para delimitar el nivel lingüístico de los profesionales de cada una de estas familias ocupacionales. Por otra parte, y a nivel europeo, el análisis es el resultado de las cumbres de Lisboa (2000), de Barcelona (2002), y el establecimiento del Marco de Competencias y cualificaciones en el 2008 (y su implementación en octubre de 2010), lo que ha hecho que se debatiesen las necesidades de reformular los objetivos formativos en base a los cambios sufridos en los últimos años en la economía, los mercados de trabajo y la libre movilidad de trabajadores por toda Unión Europea y por todo el mundo. Además, surgió el interés en encontrar una solución que mejorase la empleabilidad de los jóvenes, que terminan los estudios y no encuentran trabajo, y los ciudadanos que, a pesar de haber tenido un empleo, debido a la crisis económica mundial, y a la dificultad de desarrollo de puestos de trabajo, se encuentran en una situación de paro y búsqueda de un nuevo empleo. Esta búsqueda de empleo puede muchas veces demandar una actualización de saberes o un entrenamiento en competencias que el trabajador no ha adquirido con anterioridad. De esta necesidad de reciclaje y actualización viene la importancia de este estudio (delimitación de competencias lingüísticas en nuestros cursos). La falta de cualificaciones, sentida especialmente en algunas profesiones técnicas, encuentra sus orígenes principalmente en el envejecimiento de la población y en la falta de conocimientos en tecnologías de la información y la comunicación:

El envejecimiento de la mano de obra europea y la rápida evolución de las nuevas tecnologías llevan a Europa a enfrentarse a una insuficiencia de cualificaciones cada vez mayor. Las empresas buscan cualificaciones nuevas y adecuadas, pero la mayoría de los empleados posee una cualificación obsoleta o nula (Plan FIP, 2002:14).

Dentro de estas nuevas cualificaciones la necesidad de aprender lenguas extranjeras es de máxima importancia, no sólo porque son instrumentos de comunicación e interacción entre las personas, sino también porque son motores de integración social y laboral, para todos los ciudadanos interesados en moverse por otros países, ya sea para trabajar o para desarrollar su proceso de aprendizaje y actualización:

La competencia lingüística tiene un doble alcance para la vida activa, puesto que es un elemento importante de cultura general y, al mismo tiempo, un activo para el acceso al trabajo, dentro del país de origen o dentro de Europa de libre circulación (Opus cit, 2002:24).

También a nivel académico son varios los estudios llevados a cabo para justificar la

demanda de idiomas extranjeros en la vida laboral de hoy día, entre los que destacamos West (1999), Risager (2006), y Lauridsen, Toudic & Mackiewicz (2008).

En este sentido, las conclusiones de West (1999) podrían resumirse en:

- La alta demanda de la lengua inglesa en las empresas – cuando estas adoptan un segundo idioma oficial es el inglés en la gran mayoría de los casos;
- La necesidad de más de un idioma extranjero para poder evolucionar y progresar en el trabajo;
- La importancia que están ganando algunos idiomas que no son tan habitualmente enseñados en Europa, como el chino, el ruso o el japonés, y;
- La importancia, a nivel laboral, del perfeccionamiento de las destrezas comunicativas orales y escritas en idiomas extranjeros.

En base a estos estudios, y para poder solucionar esta demanda formativa en idiomas extranjeros, varias son las iniciativas tomadas desde Unión Europea, a nivel de la enseñanza reglada, como hemos visto en el apartado dedicado a las políticas europeas. Con el objetivo de desarrollar cursos de formación específica de idiomas extranjeros, la Unión Europea creó el Marco Común de Referencia para las Lenguas (2001) y el Pasaporte Lingüístico[45], indicadores que marcan los niveles europeos de competencia lingüística (comprensión auditiva y de lectura; expresión oral: interacción oral y expresión oral; expresión escrita), y del que se ha hablado con detenimiento también en el apartado antes referido.

Como se ha visto en dicho apartado, los niveles europeos de competencia lingüística son seis (usuario básico – A1 y A2; usuario independiente – B1 y B2; usuario proficiente – C1 y C2) y es en ellos que la comunidad autónoma de Extremadura se ha basado, en primer lugar, para estudiar las deficiencias formativas a nivel de idiomas extranjeros de varias profesiones. Pero, aparte de basarse en la delimitación y caracterización de cada nivel de competencia lingüística, el estudio llevado a cabo por el Plan FIP también tiene por objetivo cualificar y recualificar los demandantes de empleo a nivel de sus competencias profesionales:

…el objetivo prioritario del Plan FIP es potenciar la inserción y reinserción profesional ("empleabilidad") de la población demandante de empleo mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales (Plan FIP, 2002:7).

Es en el supuesto de inserción laboral y empleabilidad en el que hemos basado nuestro estudio de necesidades.

[45] http://www.europass.si/en/europass_documents/europass_language_passport.aspx

2.1.2. Estudio de necesidades lingüísticas en IFE

Después de analizar con detenimiento los documentos nacionales describiendo las familias ocupacionales con más demanda, y una vez consensuado que las dos profesiones elegidas eran las de camarero(a) (sector turístico-hotelero – nivel A2) y dependiente de tienda (sector de comercio – nivel B2), se procedió a un estudio prospectivo de la situación lingüística de los camareros y dependientes de comercio en los principales entornos turísticos de Extremadura, como podemos apreciar en el Anexo 1, cuyos objetivos y metodología se describen a continuación.

2.1.2.1. Objetivos y método del estudio de necesidades

El objetivo del estudio era explorar las necesidades lingüísticas y los conocimientos de idiomas de los camareros y vendedores de pequeño comercio en Extremadura, profesionales que mantienen un contacto importante con turistas extranjeros. Las encuestas se hicieron en las principales zonas turísticas y comerciales de Extremadura (entornos de los monumentos y atracciones, hoteles, zonas de bares, restaurantes y comercios) de las ciudades de Badajoz, Cáceres, Mérida, Trujillo y Guadalupe. Hemos elegido estas ciudades por ser aquellas que presentan una mayor concentración de turistas extranjeros en Extremadura, y creemos que las conclusiones obtenidas en el estudio serán representativas de nuestro ámbito geográfico. Además, en Badajoz, y debido al marcado carácter de población de frontera, existe una gran población flotante (y estable) de ciudadanos portugueses, que viven y/o trabajan allí, lo que le confiere un carácter transfronterizo que podría motivar la elección del idioma portugués a la hora de elegir el aprendizaje de un idioma extranjero. La herramienta del estudio fue un cuestionario único (ver anexo 1), en soporte de papel y preguntas de carácter general, para camareros, vendedores de pequeño comercio asalariados y encargados o directivos de los mismos con capacidad para contratación. El objetivo del cuestionario (y, consecuentemente, del estudio de carencias y necesidades) ha sido recopilar datos para la elaboración de cursos de idiomas extranjeros en entorno online y multimedia con el fin de homologar el nivel de idiomas de los cursos diseñados con el nivel delimitado por Unión Europea.

2.1.2.2. Análisis de los cuestionarios

En la distribución de los cuestionarios por las poblaciones señaladas, se realizó la siguiente distribución (Tabla 19): 30 encuestados totales por ciudad (150 encuestas en total considerando las 5 ciudades sujetas a estudio); 12 encuestas por cada profesión (12 dependientes + 12 camareros) más 3 encuestas por cada tipo de directivo (3 directivos de dependiente + 3 directivos de camarero).

	Número de encuestados	
Badajoz	Camareros	12
	Dependientes	12
	Directivo Camareros	3
	Directivo Dependientes	3
Mérida	Camareros	12
	Dependientes	12
	Directivo Camareros	3
	Directivo Dependientes	3
Cáceres	Camareros	12
	Dependientes	12
	Directivo Camareros	3
	Directivo Dependientes	3
Trujillo	Camareros	12
	Dependientes	12
	Directivo Camareros	3
	Directivo Dependientes	3
Guadalupe	Camareros	12
	Dependientes	12
	Directivo Camareros	3
	Directivo Dependientes	3
TOTAL DE ENCUESTAS = 150		

Tabla 19: Número de cuestionarios hechos por ciudad y por profesión

En cuanto al tipo de establecimientos que los encuestadores deberían considerar (Tabla 20), se procuró conseguir una representación de diferentes tipos de establecimientos clasificados como de superior (restaurantes de cuatro tenedores; tiendas de artículos de lujo), moderado (restaurantes de tres tenedores; tiendas de venta de ropa y afines) y sencillo (cafeterías o bares de una y dos tazas; tiendas de venta de recuerdos y productos regionales), teniendo en cuenta la siguiente distribución:

Superior +++ 1 directivo D 1 directivo C 4 dependientes 4 camareros
Moderado ++ 1 directivo D 1 directivo C 4 dependientes 4 camareros
Sencillo + 1 directivo D 1 directivo C 4 dependientes 4 camareros.[46]

Tabla 20: Tipos de establecimiento

[46] Ver Anexo 1

2.1.2.3. Identificación de los participantes

Al hacer un análisis más detallado del cuestionario empleado en nuestro estudio de necesidades, podemos ver que el primer apartado se refiere a la identificación de los participantes, pidiendo información en cuanto al tipo de trabajo desempeñado (Camarero, Dependiente, y Directivo de Camarero o Dependiente), la ciudad donde está localizado el establecimiento, y el tipo de restaurante o tienda (Sencillo, Moderado o Superior). No se han considerado datos como la edad de los participantes (sólo que fueran mayores de 18 años) o el género, ya que no consideramos que ninguna de estas variables tuvieran especial relevancia para nuestro estudio.

La segunda pregunta se refería a la procedencia de los clientes con los que trataban, proporcionando algunas opciones de países, como *España*, *Portugal*, *Reino Unido*, *EEUU*, *Sudamérica*, *Francia*, *Italia*, porque son los países de procedencia de la mayor parte de los turistas en nuestra zona. A pesar de eso, añadimos la opción *Otros*, donde los participantes podían mencionar otros países de procedencia de los clientes. En esta pregunta los participantes podían elegir más de una opción; las opciones eran cualitativas (*la mayoría*, *bastantes*, *algunos*, *pocos*, *ningunos*).

Unida a la anterior, la tercera pregunta se refería al idioma hablado por los clientes que frecuentan los establecimientos. Los participantes podían elegir más de una opción de entre los siguientes idiomas: *Español*, *Inglés*, *Francés*, *Portugués*, *Italiano*.

En la cuarta pregunta se indagaba sobre los idiomas que los participantes pueden entender en el trabajo, repitiendo las opciones expuestas en la pregunta 3. Pudiéndose elegir más de una opción, las opciones de respuesta combinan datos cualitativos con datos cuantitativos, incluyendo estos últimos para ayudar a los participantes a entender la amplitud de cada pregunta. De una categoría semejante es la pregunta cinco, con el objetivo de saber qué idioma(s) pueden hablar los participantes en nuestro estudio.

La pregunta seis tiene el objetivo de averiguar cómo los participantes aprendieron el idioma (los idiomas) que mencionaron en las dos preguntas anteriores. Las opciones indicadas consideran el hecho de ser nativo(a), y de aprender idiomas a través de la educación formal (colegio, universidad, cursos de formación profesional) o del aprendizaje por cuenta propia (estancia en el extranjero, en el trabajo). También en esta pregunta era posible marcar más de una opción.

La pregunta siete es importante para el desarrollo de los objetivos de nuestro estudio ya que intenta saber la opinión de estos profesionales en cuanto al aprendizaje de idiomas extranjeros para evolucionar en el trabajo. En esta pregunta los participantes solo podían elegir una opción de entre las siguientes: *Imprescindible*, *Aconsejable*, *Útil*, *Poco importante*, *Indiferente*.

La pregunta ocho se refiere a que idiomas extranjeros les gustaría mejorar o aprender a

estos profesionales. Se indican como opciones los idiomas extranjeros mencionados anteriormente, representativos de los países de origen de los turistas que visitan Extremadura. Además, los participantes podían elegir más de una opción, como forma de motivar el desarrollo del aprendizaje de dos idiomas extranjeros, como se recomienda en la normativa europea en su defensa del multilingüismo[47].

El objetivo de la pregunta nueve es saber si los participantes quieren mejorar alguna(a) destreza(s) en concreto a la hora de desarrollar el aprendizaje de idiomas extranjeros. Los participantes pueden elegir más de una opción en esta pregunta, y las opciones incluyen todas las destrezas imprescindibles para aprender un idioma extranjero (*hablar*, *comprender*, *leer*, *escribir*).

Las dos últimas preguntas (diez y once) se refieren a la competencia digital. La pregunta diez pretende saber si los participantes saben utilizar el ordenador, para saber hasta qué punto sería pertinente la creación de un curso de idiomas en formato online/multimedia. Se consideran tres opciones de elección en esta pregunta: *Sí*, *No* y *No, pero quiero aprender*. La última opción se incluyó como forma de saber si los encuestados que no saben manejar un ordenador se sentirían con curiosidad de aprender y, consecuentemente, intentar combatir la falta de competencia digital. Finalmente, la pregunta once sintetiza y representa el gran objetivo de nuestro estudio – saber si los participantes estarían interesados en hacer un curso online para certificar su nivel de idiomas mediante los estándares vigentes en Unión Europea, para que su trabajo pueda ser reconocido en todos los países miembros de la Unión.

2.1.2.4. Selección de material: concreción de contenidos

Una vez hecho el estudio de necesidades, y basados en las directrices de competencia lingüística de Unión Europea, hemos procedido al análisis de libros de texto con certificación en estos dos niveles, en especial los manuales y libros de ejercicios *Just Right*, creados por Lethaby, Acevedo y Harmer (2007). Los manuales están divididos atendiendo a los niveles de competencia lingüística del Marco Común de Referencia para las Lenguas, y su equivalencia al nivel de ALTE (Association of Language Testers in Europe[48]):

- Elementary (correpondiente a los niveles A1 y A2 y al nivel 0-1 del ALTE);
- Pre-Intermediate (correspondiente a los niveles A2-B1 y al nivel 1-2 del ALTE);
- Intermediate (correspondiente al nivel B1 y al nivel 2 del ALTE);
- Upper Intermediate (correspondiente al nivel B2 y al nivel 3 del ALTE), y;
- Advanced (correspondiente al nivel C1 y al nivel 4 del ALTE).

[47] Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006 (2003:4).
[48] http://www.alte.org/

Considerando que nuestros cursos de inglés son de nivel básico (A1 y A2), un nivel considerado pertinente para nuestros profesionales, por ser los dos niveles comúnes a las profesiones consideradas dado las características de nuestros futuros usuarios (como ha sido referido en el apartado 1), hemos analizado el manual correspondiente a los niveles A1 y A2 (nivel 0-1 del ALTE). Sin embargo, y como a los profesionales de comercio se les exige el nivel B2 de competencia lingüística, la idea es, después de hacer este curso, seguir formando a estos profesionales. El manual de los niveles A1 y A2 está dividido en 24 pequeñas unidades de inglés general, como podemos ver en la tabla que presentamos a continuación (Tabla 21):

		Grammar	Vocab.	Function	Pronunc.
Language kickstart	**Unit 1** – Who are you?	Subject pronouns; verb *be* (affirmative)	Useful phrases	Introducing someone	The alphabet
	Unit 2 – Where are you from?	Verb *be* (negative & interrogative)	Colours, countries and nationalities	Greetings	Word stress (countries and nationality words)
	Unit 3 – What's your job?	*A, an*, possessive adjectives	Jobs and occupations	Personal information	/ə/
	Skills		**Language**		
Unit 4 - *Families*	***Reading***: family trees ***Listening***: matching photos to descriptions ***Writing***: writing about your family ***Speaking***: talking about your family		***Grammar***: demonstratives ***Vocabulary***: family members ***Function***: talking about age ***Pronunciation***: /ð/ and /d/		
Unit 5 - *Time*	***Reading***: a life in the sky ***Listening***: train and airport announcements ***Writing***: writing about your routine ***Speaking***: talking about your timetable		***Grammar***: present simple (affirmative & negative) ***Vocabulary***: everyday actions ***Function***: telling the time ***Pronunciation***: present simple endings. /s/ and /z/ and /iz/		
Unit 6 – *Food and drink*	***Reading***: food packaging ***Listening***: supermarket ad ***Writing***: food questionnaire ***Speaking***: food questionnaire		***Grammar***: present simple (yes/no questions and short answers) ***Vocabulary***: food and drink ***Function***: ordering food ***Pronunciation***: intonation in *yes/no* questions		
Unit 7 – *Free time*	***Reading***: a football fan ***Listening***: recorded cinema information ***Writing***: answering a pen friend's letter ***Speaking***: interviewing a famous person		***Grammar***: present simple (*wh*- questions) ***Vocabulary***: hobbies ***Function***: agreeing and disagreeing on statements ***Pronunciation***: intonation in questions		

Unit 8 – *How do you feel?*	***Reading***: quiz about health ***Listening***: in a hospital ***Writing***: report from a graph ***Speaking***: asking how often…?	***Grammar***: frequency ***Vocabulary***: parts of the body ***Function***: asking and talking about health ***Pronunciation***: /t/ and /θ/
Unit 9 - *Shopping*	***Reading***: shop signs ***Listening***: in-store radio ad ***Writing***: letter to fashion magazine ***Speaking***: shopping for a trip	***Grammar***: countable and uncountable nouns ***Vocabulary***: clothes ***Function***: buying things ***Pronunciation***: sentence stress
Unit 10 – *What are you doing?*	***Reading***: postcards ***Listening***: radio commentary on a carnival ***Writing***: postcard ***Speaking***: finding the differences	***Grammar***: present continuous ***Vocabulary***: actions ***Function***: asking for language help ***Pronunciation***: /ŋ/
Unit 11 - *Fashion*	***Reading***: instant messaging ***Listening***: fashion show ***Writing***: email describing yourself ***Speaking***: describing pictures	***Grammar***: present continuous (*wh*-questions) ***Vocabulary***: hair, body and face ***Function***: describing people ***Pronunciation***: contractions of verb be
Unit 12 – *In contact*	***Reading***: ad for a mobile phone ***Listening***: telephone messages ***Writing***: replying to an email ***Speaking***: answering questions about your life	***Grammar***: present continuous and present simple ***Vocabulary***: interacting ***Function***: using the telephone ***Pronunciation***: /ʌ/ and /ɒ/
Unit 13 – *Looking for things*	***Reading***: housing ads ***Listening***: announcements in a shopping centre ***Writing***: describing lost property ***Speaking***: describing position	***Grammar***: possession; prepositions ***Vocabulary***: rooms and furniture ***Function***: looking for something ***Pronunciation***: /s/, /z/, or /iz/
Unit 14 – *Finding things*	***Reading***: tourist brochure for San Francisco ***Listening***: guided tour ***Writing***: your town/city ***Speaking***: describing your ideal town	***Grammar***: *there is/there are* ***Vocabulary***: public places ***Function***: asking for and giving directions ***Pronunciation***: /r/
Unit 15 – *Can you play the piano?*	***Reading***: musician information on a CD ***Listening***: song request on a radio programme ***Writing***: writing about a musician ***Speaking***: asking questions to find someone who…	***Grammar***: *can/can't* ***Vocabulary***: music ***Function***: asking for permission ***Pronunciation***: /kən/, /kæn/ and /kɑ:nt/
Unit 16 – *You mustn't do that*	***Reading***: taking an exam ***Listening***: dialogue about the first day of class ***Writing***: writing about travelling regulations ***Speaking***: role play – job interview	***Grammar***: *must* and *have to* ***Vocabulary***: studying ***Function***: lending and borrowing ***Pronunciation***: have to and don't have to
Unit 17 - *Animals*	***Reading***: brochure about a penguin reserve ***Listening***: instructions ***Writing***: noting down instructions for someone ***Speaking***: giving instructions	***Grammar***: imperatives ***Vocabulary***: animals ***Function***: warnings ***Pronunciation***: /aɪ/ and /aʊ/

Unit 18 - *Weather*	***Reading***: weather forecast ***Listening***: discussion about activities and weather ***Writing***: email about activities and weather ***Speaking***: negotiating an activity	***Grammar***: past simple of verb *be* ***Vocabulary***: weather and seasons ***Function***: expressing approval and disapproval ***Pronunciation***: intonation
Unit 19 – *That's history*	***Reading***: encyclopaedia entry – Elizabeth I ***Listening***: street survey about a historical event ***Writing***: writing about a past event ***Speaking***: telling a story	***Grammar***: past simple (affirmative and negative) ***Vocabulary***: dates and historical events ***Function***: sequence markers ***Pronunciation***: -ed endings - /d/, /t/ and /id/
Unit 20 – *On the road*	***Reading***: travel share ads ***Listening***: recorded information for tourists in London ***Writing***: describing a trip ***Speaking***: describing a trip to Australia	***Grammar***: past simple (interrogative) ***Vocabulary***: transport ***Function***: ending a conversation ***Pronunciation***: /eɪ/ and /e/
Unit 21 – *Hopes and plans*	***Reading***: *geocaching* ***Listening***: discussion of future plans ***Writing***: formal letter of future plans ***Speaking***: discussing purchasing plans	***Grammar***: *going to* future (affirmative, negative and *yes/no* questions) ***Vocabulary***: geography ***Function***: expressing hope ***Pronunciation***: /i:/ and /i/
Unit 22 - *Entertainment*	***Reading***: *What's on?* listing ***Listening***: radio play ***Writing***: invitation ***Speaking***: negotiating plans for the weekend	***Grammar***: *going to* future (interrogative) ***Vocabulary***: places to go ***Function***: making plans ***Pronunciation***: /tu:/ and /tə/ in going to
Unit 23 – *Comparing and buying*	***Reading***: ad for health care insurance ***Listening***: radio game ***Writing***: classified ad ***Speaking***: buying and selling second-hand things	***Grammar***: comparative forms of adjectives ***Vocabulary***: adjectives ***Function***: comparing things ***Pronunciation***: stress in comparative sentences
Unit 24 - *Technology*	***Reading***: interview with pop star ***Listening***: instructions for using a remote control ***Writing***: instructions ***Speaking***: doing an interview	***Grammar***: present, past and future tenses ***Vocabulary***: technology ***Function***: asking for/giving opinions ***Pronunciation***: /e/, /æ/, /ʌ/ and /ɜ:/

Tabla 21: Unidades del manual *Elementary* (niveles A1 y A2)

Como podemos ver al analizar la Tabla 21, las primeras tres unidades son clasificadas por los autores como *language kickstart*, o sea, como la parte de introducción a los contenidos lingüísticos y al curso, dando a los alumnos las bases necesarias para empezar a aprender este idioma extranjero. Son unidades relacionadas con información personal: presentarse, decir de dónde viene (ciudad, país) y que profesión se desempeña. A partir de la unidad 4 los temas tratados tienen que ver con las diferentes áreas y contextos lingüísticos generales de interacción a los que los usuarios pueden enfrentar al interactuar

con hablantes de inglés. El vocabulario elegido está directamente relacionado con los temas y contextos generales seleccionados, y la gramática es también de nivel básico, considerando los tiempos verbales de presente simple, presente continuo, pasado simple y futuro (perífrasis de futuro), así como los verbos auxiliares y las estructuras sintácticas afirmativas, negativas e interrogativas.

Nos hemos basado en este manual para seleccionar destrezas, funciones comunicativas, gramática y pronunciación (y también para tener el nivel básico como base para elaborar nuestros cursos), pero hemos adaptado el vocabulario, contextos y situaciones comunicativas al entorno específico de las profesiones seleccionadas en nuestro estudio. O sea, nuestros cursos, a pesar de estar basados en estos contenidos, incluyen contenidos específicos de las áreas de trabajo seleccionadas (principalmente vocabulario, situaciones comunicativas, pragmática) y siguen una metodología diferente, debido principalmente a su distribución online/multimedia. Así, y al ser cursos destinados a profesionales de los sectores de comercio y turístico-hotelero, combinan, desde la primera unidad, las variedades general y específica del idioma. Para eso, hemos seleccionado diferentes contextos de actuación de estos profesionales y, además de enseñarles los contenidos generales básicos adecuados a contexto, como presentarse, datos personales, interactuar mediante saludos, etc., les hemos presentado vocabulario específico de su área de actuación. Todas las situaciones tienen que ver con situaciones de interacción con clientes en entornos variados de comercio y restauración y servicio de bar. De esta forma, además de aprender la gramática, funciones y vocabulario general de los niveles de competencia establecidos, los discentes aprenderán también a desenvolverse en los diferentes contextos y situaciones con los cuáles se pueden encontrar.

Pero, antes de diseñar y seleccionar contenidos y destrezas con la finalidad de certificar nivel lingüístico en inglés, hemos considerado pertinente hacer un análisis del vocabulario específico que pensamos utilizar en los cursos. Para ello, hemos comparado nuestras listas de léxico con un corpus general de referencia, el BNC (British National Corpus) por no existir ningún corpus específico para las dos profesiones elegidas por nosotros. Antes de analizar el vocabulario, haremos un breve recorrido teórico por los *corpora* y su utilidad en la enseñanza de idiomas.

2.2. OBJETIVO 2 – Corpora y análisis del componente léxico

2.2.1. Aplicación de corpora: selección del componente léxico

Es inegable la importancia pedagógica y didáctica de los corpora. Para reforzar esta importancia, Aston (2001) defiende que la compilación de pequeños *corpora* puede ayudar a los alumnos a entender las regularidades de la lengua:

Communicative tasks entail specific uses of language, and limited subcorpora from a specific domain make it easier for the learner to observe regularities which relate to those uses (2001:269).

Además de esta ventaja, diferentes situaciones comunicativas exigen usos lingüísticos alternativos, modelos que pueden derivarse del análisis y adaptación de un corpus de referencia. Esta utilidad del corpus nos parece de extrema importancia para nuestro estudio, ya que vamos a comparar el vocabulario incorporado en nuestros cursos con el que existe en el BNC para comprobar en qué medida el léxico elegido es relevante y medir el grado de validez y pertinencia. Por otra parte, un corpus es flexible, o sea, se puede adaptar a las necesidades comunicativas que le surjan al alumno/a en su día a día, sirviéndonos para enseñar léxico que ayude a nuestros alumnos a desarrollar competencias comunicativas en contextos generales, actos comunicativos que van a complementar el aprendizaje de léxico especializado. A nivel pedagógico, un corpus puede ser extremadamente útil para los docentes porque pueden adaptar los resultados del corpus a la búsqueda de materiales auténticos para desarrollar propuestas de lectura y de comprensión auditiva. En este sentido, el corpus va a servir para verificar si la elección de materiales es adecuada para los objetivos de aprendizaje de la lengua objeto de estudio, ya sea a nivel específico como general. Finalmente, un corpus puede funcionar como referencia de aprendizaje y análisis lingüístico, favoreciendo que el alumnado desarrolle actitudes reflexivas, de aprendizaje crítico y activo sobre el aprendizaje de lenguas, especialmente en el entorno especializado en el que pretenden evolucionar profesional o académicamente. En el caso de nuestros cursos, los alumnos podrán aprender el léxico específico resultante de nuestro análisis, en base a palabras existentes en el corpus general de referencia, así como entender su utilización y adecuación al contexto.

En esta línea, Gavioli (2005) nos presenta dos razones adicionales que contribuyen a justificar la utilización de los *corpora* en el proceso de enseñanza/aprendizaje:

Corpus analysis can be of great help to the teacher in two main respects: 1. selecting items to be included in the course syllabus; 2. supporting the teachers in teaching those items which do not seem adequately dealt with in traditional teaching materials (2005:23).

En base a la utilidad del corpus desde un punto de vista pedagógico, el proceso que defiende esta autora sería utilizarlo tanto para delimitar palabras y/o estructuras que exigen ciertas asignaturas, cursos o módulos de aprendizaje, como para ayudar a los profesores a desarrollar diferentes metodologías basadas en los diferentes usos y contextos para que los alumnos entiendan y retengan los contenidos léxicos y sintácticos de forma. Este método presenta claras ventajas para IFE ya que, por una parte, ayuda a aclarar qué léxico especializado es más adecuado para cada grupo de alumnos en sus áreas específicas y, por otra, porque el análisis de corpus refleja el interés pedagógico del docente que lo diseñó:

Specialized corpora, indeed corpora in general, do not only reflect the aim of representing a sub-language (very restricted or less so), they also reflect the research or teaching purpose they were produced for (Gavioli, 2005:61).

Este interés pedagógico de los *corpora* es reforzado por Curado (2000), quien hace un estudio del inglés para fines académicos utilizado en asignaturas de inglés Informático y otras áreas que utilizan las nuevas tecnologías como soporte de trabajo a nivel universitario, tales como Biblioteconomía, Telecomunicaciones y Comunicación Audiovisual. El autor analiza el léxico utilizado en cada uno de esos cursos, categorizándolos por su grado de especialización y/o dificultad, con el objetivo de comprobar la validez del léxico inglés enseñado en el entorno universitario y su adecuación a los constantes cambios sufridos por una sociedad marcada por el desarrollo tecnológico y por las políticas europeas de defensa de la competencia digital (*digital literacy*). En otros estudios, Curado (2001; 2002; 2003; 2006; 2007; 2010), Curado & Rokowsky (2003), Pérez-Paredes (2003), Celani (2005), Flowerdew (2005), Scott & Tribble (2006) describen la utilidad del análisis de corpus para delimitar los niveles del lenguaje en la elección de textos para cursos de Inglés para Fines Académicos en los campos de la informática y el inglés de los negocios (Business English).

Es en base a esta utilidad pedagógica de los *corpora* sobre la que vamos a proceder en el análisis del contenido léxico de los cursos de idiomas para fines ocupacionales que son el producto de esta tesis doctoral (*Waiters Course*/Curso de Restauración y Servicio de

Bar, y *Shop Assistants Course*/Curso de Dependientes de Comercio). Aunque la delimitación previa de palabras no se haya hecho debido a la inexistencia de un corpus específico y especializado en las áreas que son objeto de nuestro estudio (ramo turístico/hotelero), nuestro objetivo se centra en saber si la elección de contenido léxico ha sido relevante.

2.2.1.1. Identificación y análisis léxico

El léxico utilizado en los cursos que constituyen nuestro proyecto no se ha basado, como se ha referido antes, en el análisis de un corpus específico, ya que en el dominio del lenguaje especializado de las áreas objeto de nuestra propuesta no se encuentran *corpora* relevantes disponibles o en venta, o que sólo se centren en registros orales y escritos de palabras y/o estructuras de empleados de restauración y servicio de bar, y de dependientes de comercio. Consecuentemente, más que utilizarlos para la identificación de unidades léxicas, la utilización de los *corpora* ha tenido la finalidad de:

a) comprobar el grado de ocurrencia léxica entre nuestros cursos y el corpus de referencia utilizado (BNC);
b) introducir posibles modificaciones en el vocabulario y la combinación léxica de nuestros cursos, en caso de que hubiéramos omitido, a partir de las fuentes utilizadas – mencionadas en el apartado 2.1 de la metodología – contenidos básicos pertenecientes a los niveles A1 y A2 que componen nuestros cursos.

Se adoptó el siguiente procedimiento:

1. compilación del léxico utilizado en cada unidad a través de WordSmith[49], una aplicación que analiza la forma en la que las palabras se organizan en los textos, adoptando diferentes significados cuando aparecen en diferentes contextos. WordSmith realiza una comparación entre los textos seleccionados y un corpus de referencia, a través de una fórmula estadística basada en probabilidades logarítmicas (*log-likelihood*) que van a indicar el grado de relevancia, o *keyness*, de las palabras que son objeto de estudio;
2. comparar las unidades que constituyen cada nivel de ambos cursos, en cuanto al número de palabras que componen cada unidad (densidad léxica), para verificar en qué medida el número de palabras tiene que ver con el nivel lingüístico que se quiere alcanzar, así como hacer un análisis del léxico utilizado en cada unidad (general y/o especializado);
3. comparar cada unidad con el BNC (*British National Corpus*) y verificar el grado de relevancia que manifiesta el léxico que elegimos para las unidades, seleccionado a partir de libros y textos auténticos, pertenecientes a las áreas sujetas a estudio. Por

[49] Mike Scott & Oxford University Press, 1998: http://www.liv.ac.uk/~ms2928/wordsmit.htm

tanto, se han analizado las palabras que muestran más frecuencia de ocurrencia en el BNC, comparándolas con la ocurrencia del léxico introducido en cada unidad de los cursos, identificando las palabras que tienen más repeticiones – palabras clave. Finalmente, se procederá al análisis de los resultados, teniendo en cuenta la pertinencia y ocurrencia léxica.

2.3. OBJETIVO 3 – Presentación de los cursos

El principal objetivo de esta tesis doctoral consiste en diseñar cursos para fines ocupacionales para la certificación en lengua inglesa en entorno Web/multimedia. Como se ha dicho, el entorno tecnológico de nuestra propuesta de formación lingüística posibilitará el aprendizaje de idiomas independientemente de restricciones espacio-temporales y potenciará la formación en tecnologías de la información (ya que nuestros usuarios no son miembros de la NetGen), otro de los grandes pilares en los que se basa la política de formación profesional de la Unión Europea.

Partiendo de las herramientas utilizadas, se ha decidido diseñar e implementar cursos de inglés para las profesiones de dependiente de tienda (sector de comercio) y para camarero(a) de restaurante/bar (sector turístico-hotelero), en los dos niveles indicados por la Unión Europea como pertenecientes al usuario básico – nivel A1 y nivel A2.

2.3.1. Diseño y formato de los cursos

Los cursos se desarrollarán en dos formatos: multimedia, a través de la herramienta de autor FMI, y online, a través de Moodle, plataforma de gestión virtual de contenidos educativos.

Los cursos correspondientes a los dos niveles han sido diseñados teniendo en cuenta las cuatro destrezas necesarias a la hora de aprender un idioma extranjero: comprensión escrita (*reading*), producción escrita (*writing*), comprensión auditiva (*listening*), y producción oral (*speaking*). De esa forma, proponemos una presentación de contenidos léxicos, gramaticales, sintácticos y fonéticos, a partir de pequeños textos de lectura, fragmentos de comprensión oral y notas culturales, que facilitarán al alumno desarrollar la práctica comunicativa en el idioma meta. Además de estos contenidos, se tendrán en cuenta diferentes contextos y prácticas comunicativas, promoviendo la simulación de situaciones reales de interacción a través de ejercicios de *role-play*.

En ambos formatos la presentación de contenidos se hace en forma de presentaciones flash que también han servido como *warming-up*, para motivar a los discentes para el aprendizaje. También en base al desarrollo de la motivación, se ha procurado crear

materiales teniendo en cuenta un hilo conductor en cada unidad, de forma a que los usuarios pudieran seguir los contenidos a través de pequeñas historias. Por otra parte, y porque aprender un idioma extranjero es aprender también la cultura, usos y costumbres de sus hablantes nativos, se han incluido diversas informaciones y curiosidades culturales relacionadas con los contextos y especificidades de cada profesión.

2.3.2. Formatos Multimedia / Online: Planificación y Herramientas utilizadas

A nivel de herramientas, nos hemos confrontado con diferencias en los dos formatos. El formato multimedia, utilizado por la empresa con la cual hemos desarrollado el proyecto, permitirá la utilización de ejercicios de opción múltiple, de correspondencia, rellenar huecos, y juegos como crucigramas. A pesar de algunas limitaciones, nos parece que es una herramienta adecuada a los niveles A1 y A2, ya que es de fácil manejo, intuitiva y permite un *feedback* inmediato, tan importante para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los discentes. Las destrezas de producción escrita y producción oral están diseñadas para ser escritas /grabadas y enviadas al docente por email, para posterior corrección. O sea, el contacto con el tutor tendría lugar a través del email o de algún contacto telefónico que pudiera ocurrir. Creemos que esta característica de la herramienta de autor utilizada es positiva, ya que pone al profesor y al alumno en el centro del desarrollo del proceso de enseñanza, un aspecto fundamental en niveles bajos de competencia lingüística, por facilitar el apoyo al alumno y acompañar su aprendizaje individual.

Por otra parte, el formato online ha permitido diseñar actividades complementarias, en especial de interacción entre profesor/tutor y alumnos, a través de foros, chat (de voz y escrito) y envío asincrónico de mensajes (*email*). Este formato también permite el desarrollo del aprendizaje colaborativo con la utilización de wikis, blogs, construcción de glosarios y debates a través de videoconferencia, o en el mundo virtual de *Second Life*. Pero, además de las ventajas del formato de aprendizaje online, el atractivo principal de *Moodle* es su capacidad de proporcionar una estructura clara de los contenidos, de facilitar un aprendizaje más guiado por parte del profesor, y de permitir el desarrollo de la motivación por parte de los alumnos (Rey, Hernández & Rico, 2009).

Para evaluar las destrezas productivas (*writing* y *speaking*) se utilizaron ejercicios diseñados en la aplicación *Hot Potatoes*, y también en herramientas propias de *Moodle*, como son los tests de verdadero/falso, las tareas (colaborativas e individuales), y los tests de opción múltiple. Los contenidos gramaticales y léxicos han sido, algunas veces, presentados en formato de video, y otras a través de tablas explicativas, añadiendo ejemplos y considerando situaciones comunicativas variadas. No obstante la capacidad de

desarrollo de un aprendizaje colaborativo, los ejercicios de producción oral y escrita tenían que ser subidos a la plataforma Moodle a través de herramientas especificas (Nanogong – grabación de voz; tareas escritas) para que el profesor las corrigiera posteriormente, una característica que comparte con la herramienta multimedia utilizada para diseñar los cursos en CD-Rom .

Para presentar los contenidos en este formato (online), y para diseñar y presentar los cursos, partimos del trabajo de Salmon (2004), y lo adecuaremos, posteriormente, a nuestro contexto y herramientas. Esta autora define como *e-moderators* a los profesores que desarrollan la enseñanza a través de Internet:

E-moderators are the new generation of teachers and trainers who work with learners online (2004:vii).

Esta nueva definición enfatiza las nuevas características que los docentes deben tener, en especial el dominio de las nuevas tecnologías y del entorno online para promocionar un proceso de enseñanza/aprendizaje efectivo. No siempre es una tarea fácil, y la mayor parte de las veces hay que dedicarle bastante tiempo y esfuerzo, especialmente en la creación de ejercicios y actividades que desarrollen la motivación y el interés por parte de los(as) discentes. Según Salmon (2004) hay algunos factores que son esenciales para el éxito del e-learning, y es en ellos que los docentes se deben basar para mejorar su actividad pedagógica:

What we do know is that concepts of time, motivation and the quality of support and training are the key factors in e-learning success. We need to improve our online teaching in terms of both quality and quantity, whether in a blended, online only or technology enhanced mode (2004:9).

Esta autora ha diseñado un modelo constituido por cinco estadios de desarrollo, como se puede apreciar en la Figura 13:

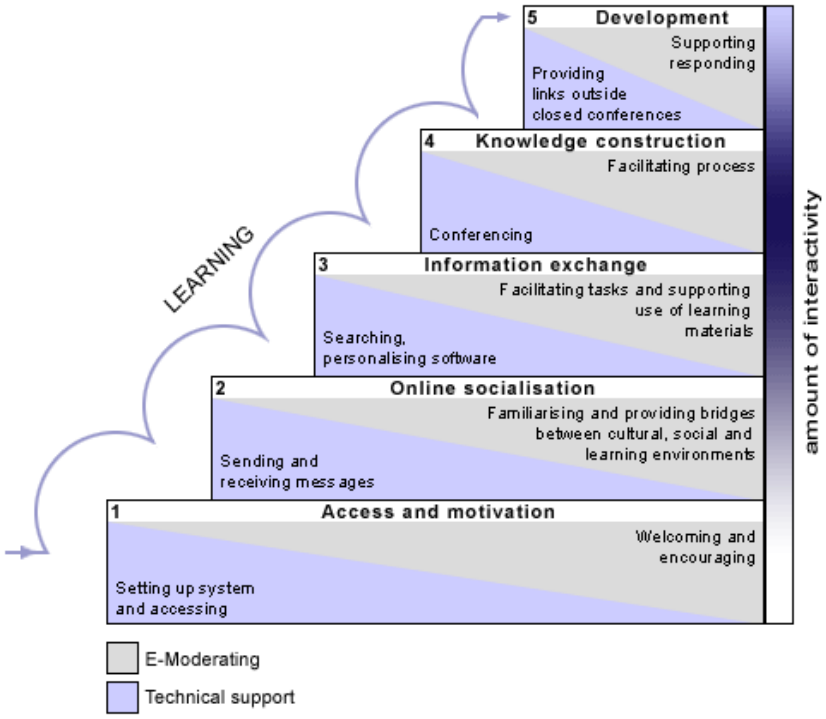


Figura 13: Five-stage model de Salmon (2004:29)

El primer estadio, llamado *Access and motivation*, ocurre cuando el discente accede al curso por primera vez. Constituyen competencias del profesor dar la bienvenida y asegurar que el interés y la motivación sean desarrollados, así como dar todo el apoyo necesario en cuanto al éxito de acceso al curso o a la plataforma, solucionando los problemas técnicos y dudas que puedan surgir. El segundo estadio, llamado *Online socialization*, es donde los discentes y el profesor comienzan a conocerse, rompiendo el hielo y compartiendo información individual, social y cultural para que se eliminen barreras que puedan poner en peligro el desarrollo del proceso de aprendizaje. Para eso, los intervinientes se comunicaran con el profesor a través de mensajes de correo electrónico, contacto telefónico, mensajes a través de la plataforma de gestión de contenidos educativos, que pueden ser de videoconferencia, mensajes de chat (escrito y oral), etc. Los estadios cuatro y cinco, llamados *Information exchange* y *Knowledge construction*, son los que potencian el aprendizaje propiamente dicho. Los discentes tendrán acceso a la presentación de contenidos lingüísticos y culturales, y a la consolidación del aprendizaje practicando por medio de ejercicios y tareas específicas. Este formato permitirá el desarrollo del aprendizaje colaborativo y constructivo a través de actividades y tareas de búsqueda, selección y análisis crítico de información, que deberá ser compartido para alcanzar el éxito del proceso de aprendizaje. Estas tareas se llevaran a cabo, en ambos formatos, en el estadio tres. En el estadio cuatro, las tareas serán presentadas al profesor para que verifique la efectividad del proceso de

aprendizaje y serán compartidas con los compañeros, presentando los resultados de su trabajo, con el objetivo de alcanzar el objetivo común diseñado al principio del curso. Finalmente, el estadio cinco, llamado *Development*, tiene que ver con el seguimiento dado por el e-moderator a los alumnos después de terminada la tarea, con el objetivo de desarrollar aun más el proceso de aprendizaje, reflexionando en él y considerando opciones adicionales para alcanzar sus objetivos personales de aprendizaje. El aprendizaje será construido a lo largo de los cinco estadios y el máximo de interactividad será alcanzado en el estadio cuatro, que es cuando el aprendizaje colaborativo ocurre de forma más marcada.

En base a este modelo, y teniendo en cuenta la necesidad constante de evaluación en los cursos defendida por la *activity theory* (que hemos visto en el apartado 2 de la parte teórica), creemos importante introducir la variante de la evaluación en cada estadio de dicho modelo, ya que potencia también el desarrollo del aprendizaje, de la interacción y del trabajo colaborativo entre los intervinientes, así como aporta información al e-moderator a la hora de desarrollar nuevos contenidos y herramientas; es decir, haremos una evaluación de cada estadio para coger información sobre su grado de efectividad. Así, en el primer estadio podemos, como forma posible de evaluarlo, abrir un foro de discusión para saber si los discentes han superado las dificultades (técnicas y personales) y pueden acceder al curso sin problemas. El foro permitirá igualmente que los alumnos interactúen unos con otros, facilitando el trabajo del estadio posterior, desarrollando un aprendizaje en *tandem*, o sea, colaborando y aprendiendo. Con el foro la socialización online que constituye objeto de la fase siguiente se ve facilitada: los alumnos ya se conocen y será más fácil que interactúen. Como forma de evaluación de la efectividad de este estadio se pueden enviar mensajes escritos o desarrollar un chat oral (o una videoconferencia) en la que todos participen y se conozcan mejor. Conseguido este propósito, los discentes se sentirán más capaces de desarrollar y compartir información, que es el objetivo de la fase cuatro. Para evaluar este estadio podemos proponer una tarea colaborativa (un wiki, un blog, o un glosario, por ejemplo), donde los alumnos compartan sus opiniones y desarrollen su conocimiento alrededor de un tema específico. La quinta fase se basará en compartir información con respecto al/a los tema(s) que hayan sido tratados en las tareas anteriores, y que constituyen el propósito del proceso de enseñanza /aprendizaje. Para este propósito se implementaran tareas colaborativas sincrónicas (videoconferencia, chat oral y escrito, etc.) y asincrónicas (e-mail, foro, blog, etc.) y comprobar hasta qué punto los discentes se involucran en la construcción de su conocimiento. Finalmente, en el último estadio interesa hacer una evaluación global del curso. Para alcanzar ese objetivo se puede recoger información de dos tipos: individual, a través de un cuestionario específico que será aplicado a cada alumno; colectiva, a

través de un foro, donde los usuarios compartan sus opiniones sobre el curso y sobre el trabajo del e-moderator. Esta evaluación nos parece necesaria en dos sentidos:

- Primero, porque aporta información sobre los puntos fuertes y débiles del curso, para que se puedan reforzar y mejorar;
- Segundo, porque aporta información sobre la actuación del e-moderator/tutor, dándole pistas en cuanto a los aspectos pedagógicos y destrezas personales que hay que mejorar.

2.4. OBJETIVO 4 – Transferencia y valoración de los cursos

2.4.1. Diseminación y valoración de los cursos

Ante el resultado final del proyecto y la creación de los cursos de idiomas para el sector comercial y turístico/hotelero, los cursos se han implementados en academias e instituciones encargadas de la formación profesional de empleados a través de acciones formativas del plan FIP, formación para desempleados o programas de formación permanente. Consecuentemente, nos interesaba obtener información sobre la diseminación, utilización y valoración de los cursos que habíamos desarrollado. Para ese fin, creamos un cuestionario (que puede consultarse en el Anexo 4) con 18 preguntas para recabar información sobre el número de alumnos matriculados en cada curso, su nivel de estudios, sus profesiones, el número de los mismos que termina el curso, el tipo de certificación que obtienen, y si este tipo de cursos ayuda a mejorar la competencia lingüística de los participantes. Después de terminar el cuestionario, contactamos con doce instituciones donde los cursos fueron implementados, pero solamente seis de ellas contestaron positivamente. A pesar de no ser un número significativo de respuestas, algunos resultados nos parecen de interés, sobre ellos volveremos en la sección correspondiente dentro de los resultados.

BLOQUE 3
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En un informe del 2011, de Unión Europea, se define en líneas generales cual va a ser el futuro del aprendizaje, apuntándose tres características principales, a saber: el aprendizaje personalizado, la colaboración y el aprendizaje no formal:

The overall vision is that personalisation, collaboration and informalisation (informal learning) will be at the core of learning in the future (2011:9)[50].

Estas características apuntan hacia un aprendizaje individualizado basado en la colaboración entre los discentes (y entre discentes y docentes), para facilitar el desarrollo de sus capacidades académicas, profesionales e individuales, y el aspecto no formal del proceso indica, como se presentó en la teoría ecológica del aprendizaje (Capítulo 1), que todos los entornos, inputs y contextos importan para complementar el proceso de adquisición. Para este aprendizaje no formal contribuye mucho el uso de las tecnologías que han condicionado el cambio del modelo de enseñanza/aprendizaje:

The central learning paradigm is thus characterised by lifelong and life-wide learning and shaped by the ubiquity of Information and Communication Technologies (ICT) (opus cit:10).

De hecho, las tecnologías son uno de los inputs más importantes en este nuevo modelo de aprendizaje y en el desarrollo de la teoría ecológica, haciendo que los usuarios sigan aprendiendo durante toda la vida y adquiriendo conocimientos y destrezas que les van a ayudar en su entorno laboral o a la hora de buscar trabajo.

En base a estos cambios del paradigma educacional, a la importancia de certificar competencias lingüísticas en entornos ocupacionales, y al uso cada vez más marcado de las TICs, hemos establecido los objetivos de esta tesis doctoral: (1) análisis del contexto y necesidades de formación lingüística en la Comunidad Extremeña; (2) verificación y validación de vocabulario y estructuras pensadas para la elaboración de cursos: (3) elaboración y certificación de cursos en lengua inglesa para fines ocupacionales en entorno Web/Multimedia y (4) análisis de la diseminación, utilización y valoración de los cursos creados por grupos interesados.

[50] The Future of Learning: preparing for change. JRC European Commission – EUR 24960 EN-2011

3.1. Objetivo 1 – Análisis del contexto y estudio de necesidades lingüísticas

3.1.1. Cursos de IFE en Extremadura: Análisis de necesidades

Para justificar la elección de nuestra línea de investigación, y de los cursos creados, hemos procedido a un estudio de necesidades en el sector turístico-hotelero, para tener una visión de cuáles eran las lagunas existentes, en cuanto a la necesidad y formación en idiomas extranjeros y al uso de las nuevas tecnologías. Como adelantamos en la sección de Metodología, el estudio ha sido efectuado en cinco ciudades extremeñas (Badajoz, Cáceres, Mérida, Trujillo y Guadalupe), que manifiestan gran presencia de turistas durante todo el año, y nos ha servido de base para plantear todo el estudio y la propuesta que hemos desarrollado. Veamos a continuación los cuestionarios que hemos aplicado y los participantes en el estudio.

Caracterización de los participantes

Los cuestionarios se realizaron sobre la siguiente muestra de participantes:

- 60 dependientes de tienda (un 40% de la muestra);
- 60 camareros (un 40% de la muestra);
- 14 directivos de establecimientos comerciales (un 9.3% de la muestra), y;
- 16 directivos del sector de restauración y bar (10.7% de la muestra).

Estos datos se resumen en la Tabla 22.

Tipo de trabajo	Participantes	Porcentaje
Dependiente	60	40%
Camarero	60	40%
Directivo/a dependiente	14	9.3%
Directivo/a camarero	16	10.7%

Tabla 22: Participantes en el estudio

Se entiende por dependiente el profesional de comercio sea asalariado o directivo, e igualmente la denominación camarero engloba a los trabajadores de este sector asalariados y los directivos de sus negocios.

Procedencia de los clientes/visitantes

Los clientes que visitan las ciudades de Badajoz, Cáceres, Mérida, Trujillo y Guadalupe proceden de diferentes nacionalidades, como puede apreciarse en la Tabla 23. Al analizar la tabla verificamos que aunque el porcentaje de turistas extranjeros que

visitan estas ciudades es alto, nunca superan en número a los turistas españoles (o de habla hispana). Destacamos que un 40% de los encuestados ha dicho que son bastantes los visitantes portugueses que vienen a estas ciudades, debido a la proximidad fronteriza entre los dos países, lo que facilita la movilidad.

	la mayoría	bastantes	algunos	pocos	ningunos
España	98.7%	1.3%	-	-	-
Portugal	11.3%	40%	30.7%	16%	2%
Reino Unido	5.4%	32.2%	28.8%	32.2%	5.4%
USA	2.9%	16.5%	31.6%	28.1%	20.9%
Sudamérica	0.8%	17.7%	31.9%	34%	15.6%
Francia	0.7%	25%	31%	29.1%	14.2%
Italia	-	6.2%	20%	53.1%	20.7%

Tabla 23: Procedencia de los visitantes

Respecto a la distribución geográfica, comprobamos un comportamiento muy similar (a grandes rasgos) de Trujillo, Cáceres, Mérida y Guadalupe, a diferencia de Badajoz. Así, por ejemplo, son de esta ciudad 9 de los 17 (el 52.9%) que señalaron que tienen una mayoría de visitantes procedentes de Portugal, dada la proximidad fronteriza entre los dos países.

Idiomas hablados por los clientes extranjeros

Ante la pregunta sobre los idiomas que los visitantes extranjeros hablaban, los encuestados identificaron los idiomas que aparecen en la Tabla 24:

	la mayoría	bastantes	algunos	pocos	ningunos
español	56.2%	15.3%	16.8%	11.0%	0.7%
inglés	41.7%	25.7%	16.7%	9.7%	6.2%
francés	3.5%	8.0%	29.2%	33.6%	25.7%
portugués	10%	28.3%	20.8%	31.7%	9.2%
italiano	-	4.5%	13.5%	45.1%	36.9%

Tabla 24: Idiomas hablados por los visitantes extranjeros

Después del español, el inglés es sin duda el idioma más utilizado por la población de turistas extranjeros que visitan nuestras ciudades. Sin embargo, resulta interesante señalar que de los 12 entrevistados que manifiestan que la mayoría de los clientes hablan portugués, la mitad son de Badajoz, y que de los 46 que señalaron que la mayoría o bastantes de sus clientes hablan portugués, 20 (el 43.5%) proceden de esta ciudad, debido a la proximidad con la frontera portuguesa. En este sentido, la hegemonía del inglés como

primera lengua extranjera en las principales ciudades de la Comunidad Autónoma se invierte en Badajoz: sólo 1 encuestado (el 1.7%) de los 60 que afirmaron que la mayoría de sus clientes hablan inglés, y sólo 5 de los 97 (el 5.2%) señalaron que la mayoría o bastantes de sus clientes que hablan inglés son pacenses.

Idiomas que los trabajadores pueden comprender en el trabajo

En cuanto a los idiomas que los camareros y dependientes de tienda (así como sus directivos) pueden entender en el trabajo, los resultados fueron los siguientes (Tabla 25):

	correctamente	casi todo	ideas grales.	palabras sueltas	nada
español	96.8%	1.6%	1.6%	-	-
inglés	8.8%	12.3%	27.2%	38.8%	12.9%
francés	2.1%	9.2%	12.7%	36.6%	39.4%
portugués	1.6%	30.2%	27.9%	30.2%	10.1%
italiano	2.9%	10%	10.7%	30%	46.4%

Tabla 25: Idiomas que pueden comprender los trabajadores

Nos parece relevante al analizar la tabla que, aparte de la lengua materna, estos profesionales demuestran un escaso conocimiento de idiomas extranjeros. Además, no parece encontrarse una relación significativa entre la categoría del establecimiento y la competencia (en concreto, comprensión oral) en idiomas que dicen tener los encuestados, lo que nos parece un resultado significativo, porque podría pensarse que entre los establecimientos de mayor categoría existirían mayores competencias lingüísticas de sus empleados. A pesar de eso, sólo se observa una pequeña correlación positiva en el caso del inglés, alrededor de un 20% manifiesta poder entender inglés de forma adecuada frente a más de tres cuartas partes que valoran su nivel de competencia lingüística muy por debajo de lo necesario.

Idiomas que los trabajadores pueden hablar en el trabajo

Los resultados ante la pregunta sobre qué idiomas los camareros, dependientes de tienda y sus directivos pueden hablar en el trabajo deben interpretarse con cautela (Tabla 26).

	correctamente	casi todo	ideas prales.	palabras sueltas	nada
español	97.2%	1.4%	1.4%	-	-
inglés	8.8%	10.1%	18.9%	37.2%	25%
francés	2.8%	7.6%	10.4%	22.9%	56.3%
portugués	0.7%	5.6%	13.3%	28.7%	51.7%
italiano	2.1%	1.4%	7.7%	12.7%	76.1%

Tabla 26: Idiomas que pueden hablar los trabajadores

En inglés, francés e italiano gran parte de los encuestados afirman entender únicamente palabras sueltas, pero, por el contrario, manifiestan poder comunicarse correctamente. Aún más sorprendente es admitir que pueden hablan correctamente el idioma sin entender nada, con porcentajes elevados (inglés: 25%; francés: 56.3%; portugués: 51.7%; italiano: 76.1%). Estas respuestas quizá sean motivadas por la confusión que los encuestados sienten al analizar su propia realidad. O sea, el hecho de que sean capaces de emitir palabras específicas suficientes para el desarrollo de su profesión hacen confundir esta habilidad con una correcta producción oral.

Maneras en las que se han aprendido los idiomas

De las diferentes maneras en las que manifiestan haber aprendido los idiomas, la forma predominante de aprendizaje parece ser en el trabajo y/o por cuenta propia (Tabla 27). El idioma español aparece en los resultados justificado por:

- La existencia de una población nativa de camareros y dependientes – la gran mayoría (94,4%), y;
- La existencia de camareros y dependientes extranjeros que trabajan en España y que han aprendido el idioma haciendo una estancia (2,4%), en el trabajo, o por cuenta propia (1,6%).

	nativo	estancia extranjero	trabajando/ cuenta propia	universidad / FP II	colegio/ FP
español	94.4%	2.4%	1.6%	-	1.6%
inglés	1.8%	7.1%	38%	22.1%	31%
francés	-	2.8%	48.6%	20%	28.6%
portugués	-	4.5%	82.1%	8.9%	4.5%
italiano	-	20%	63.3%	10%	6.7%

Tabla 27: Maneras en las que han aprendido los idiomas (global)

En el caso del francés y del inglés también parece significativo el colegio, los cursos de formación profesional (FP) y/o la universidad, como puede verse en los gráficos

siguientes.

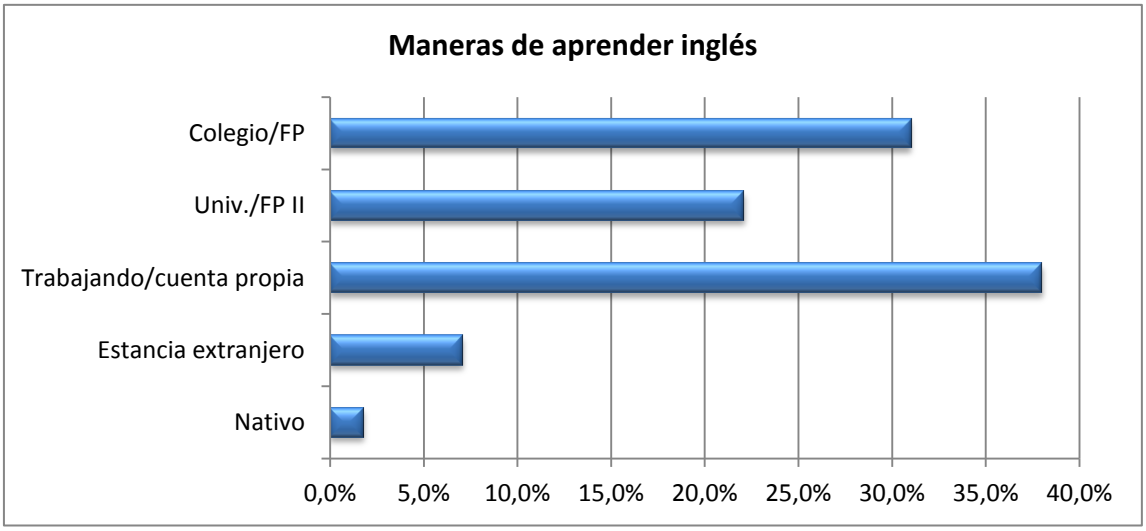


Gráfico 1: Maneras de aprender inglés

Como podemos ver, después de analizar el Gráfico 1, la gran mayoría de los usuarios manifiestan haber aprendido inglés en el colegio, la universidad o a través de cursos de formación profesional, pero el porcentaje más elevado se encuentra en la variable "trabajando/por cuenta propia", lo que indica que los camareros y dependientes tienen conciencia de la importancia y utilidad del idioma para poder evolucionar en su trabajo y/o para poder ir a otro país extranjero.

Resultados parecidos encontramos con el francés (Grafico 2). A pesar de encontrar porcentajes más bajos en lo que al aprendizaje académico se refiere, se constanta el hecho que tanto el inglés como el francés son idiomas que se aprenden en la enseñanza obligatoria en España.

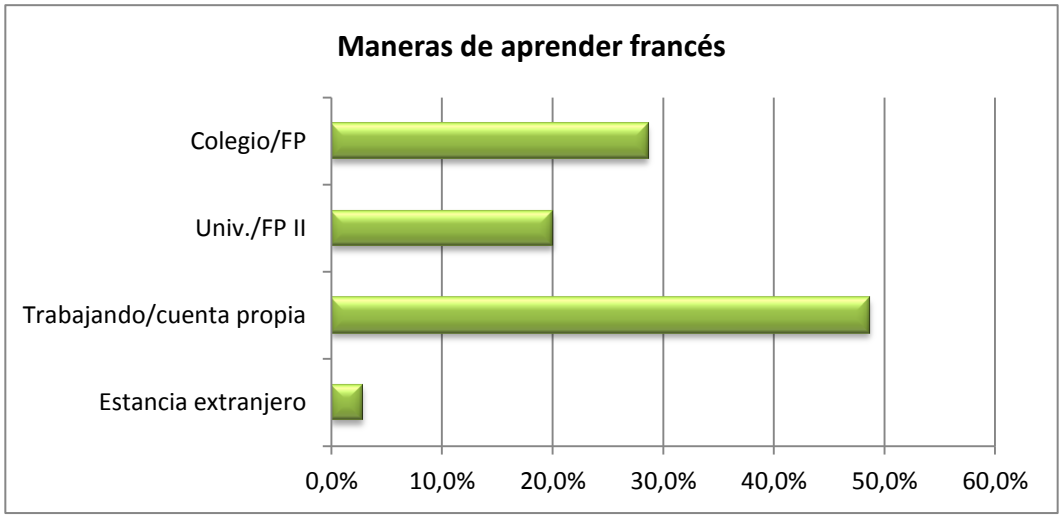


Gráfico 2: Maneras de aprender francés

En cuanto al portugués, podemos ver en el Grafico 3 que los encuestados lo han

aprendido trabajando o por cuenta propia (el mayor porcentaje), encontrando porcentajes poco significativos aquellos que manifiestan haberlo aprendido en el colegio, formación profesional o universidad. Estos datos se justifican porque el portugués ha sido implantado como segundo idioma en la enseñanza oficial, en Extremadura, a través de la LEEx[51], la nueva ley de educación de esta comunidad. Sin embargo, parece evidente que estos profesionales saben que aprender el idioma del país vecino es importante, dado el gran número de turistas que reciben a diario, y por las oportunidades laborales que pueden ocurrir al otro lado de la frontera.

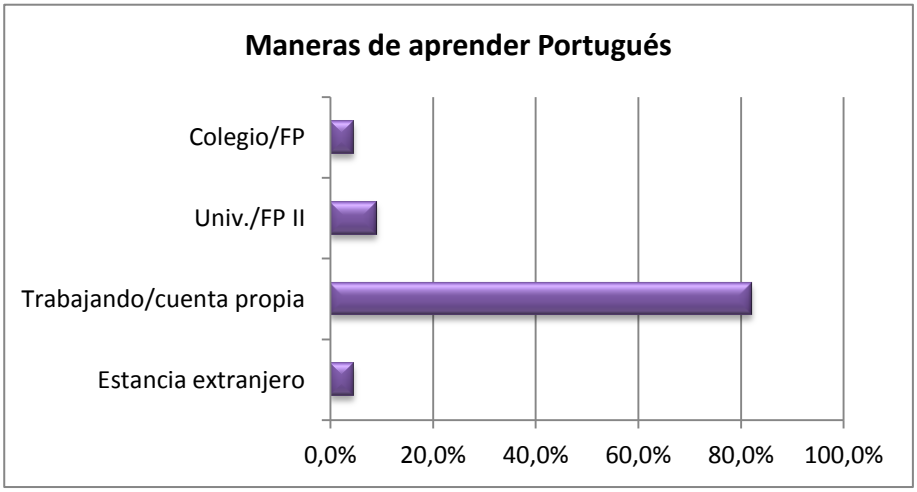


Gráfico 3: Maneras de aprender portugués

Los resultados del aprendizaje del italiano (Gráfico 4), arrojan ciertas diferencias, siendo las variables más votadas el trabajo/cuenta propia y las estancias en el extranjero. Esto se justifica por ser un idioma que solo se enseña en las Escuelas Oficiales de Idiomas y no en la enseñanza profesional en Extremadura.

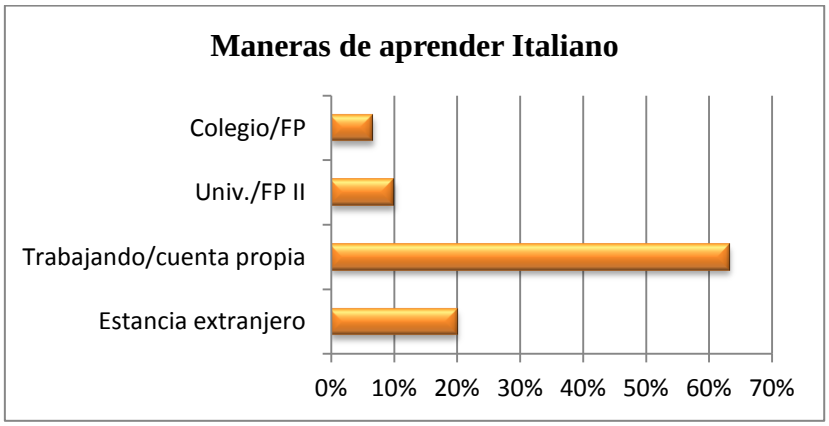


Gráfico 4: Maneras de aprender italiano

Finalmente, la forma de aprendizaje del español puede dividirse en dos apartados claramente diferenciados: por una parte el estatus de hablante nativo de la mayoría de los

[51] http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2011/470o/11010004.pdf

encuestados; por otra parte, aquellos que manifiestan haberlo aprendido en el colegio, formación profesional, universidad, o haciendo una estancia en España (Gráfico 5).

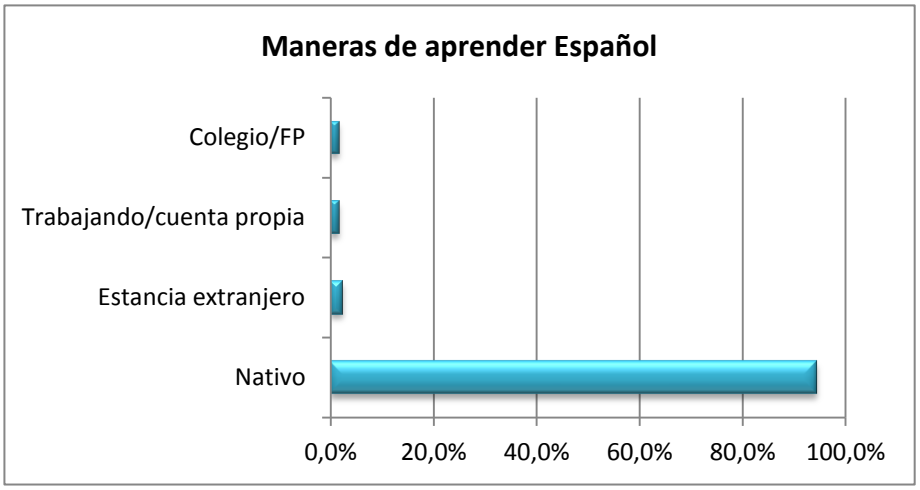


Gráfico 5: Maneras de aprender español

Utilidad de saber idiomas en el trabajo

Ante la pregunta sobre la utilidad de saber idiomas en el trabajo, y como puede apreciarse en el Grafico 6, casi todos los encuestados seleccionaron las casillas *Aconsejable*, *Imprescindible* y *Útil*; quedando un porcentaje poco sifnificativo de aquellos que se decantaron por la opción *Poco importante* (4%); ninguno señaló la casilla *Indiferente*.

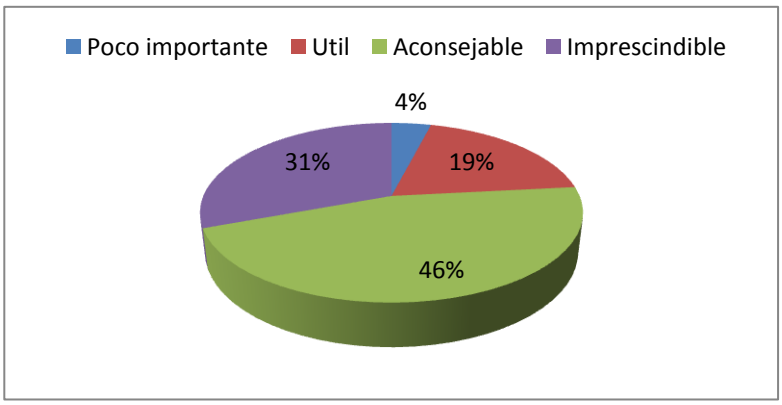
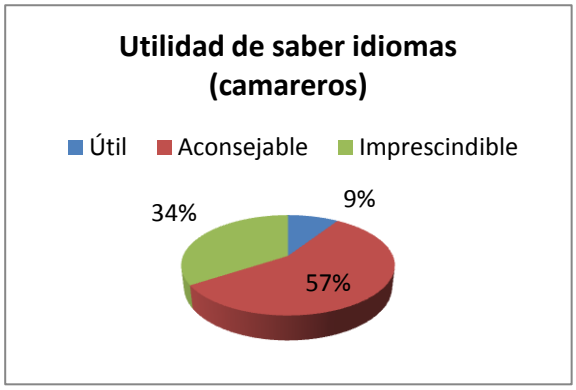


Gráfico 6: Utilidad de saber idiomas en el trabajo (conjunto)

Como puede observarse a través del análisis de los Gráficos 7 y 8, todos los encuestados consideran de utilidad el conocimiento de idiomas en su trabajo, y es muy posible que las diferencias entre "aconsejable" y "útil" sean muy sutiles y (al no ser excluyentes) haya que considerarlas como "similares". En esta pregunta se observa una pequeña diferencia entre dependientes y camareros. Los camareros parece que estiman más importante el hecho de saber idiomas para el desempeño de su trabajo. Analizando los resultados, los camareros consideran el aprendizaje de idiomas como *aconsejable* (56.6%) e *imprescindible* (34.2%), con ningún resultado para la opción *poco importante*,

mientras que los dependientes consideran el aprendizaje de idiomas *aconsejable* (35.1%), *útil* (29.7%) e *imprescindible* (27%), resaltando un pequeño porcentaje que lo considera *poco importante* (8.2%). Las diferencias entre las dos categorías profesionales, en cuanto a la importancia que dan al aprendizaje de idiomas para el buen desempeño en el trabajo, se pueden apreciar en los gráficos siguientes (Gráficos 7 y 8).



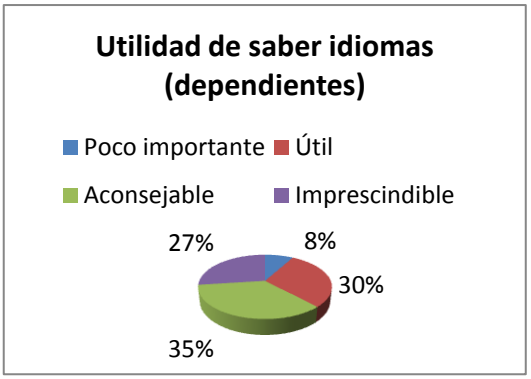


Gráfico 7: Utilidad de saber idiomas (dependientes) **Gráfico 8:** Utilidad de saber idiomas (camareros)

¿Quisiera dominar mejor algún idioma?

Las respuestas a la pregunta si quieren dominar mejor algún idioma están directamente conectadas con las nacionalidades de los turistas que más visitan las ciudades en cuestión. Como podemos ver en el Grafico 9, un 78,7% de los turistas son ingleses, o se comunican en inglés; el 29,3% de los turistas son portugueses, lo que se justifica por la proximidad geográfica entre los dos países; un 19,3% de los turistas son franceses o de países de habla francesa, y; un 9,3% son italianos. El porcentaje de 2,7% de personas que desean mejorar el español se refiere a extranjeros que trabajan en España, en estas dos profesiones del sector turístico y hotelero, y también a españoles que desean mejorar la competencia en su lengua materna.

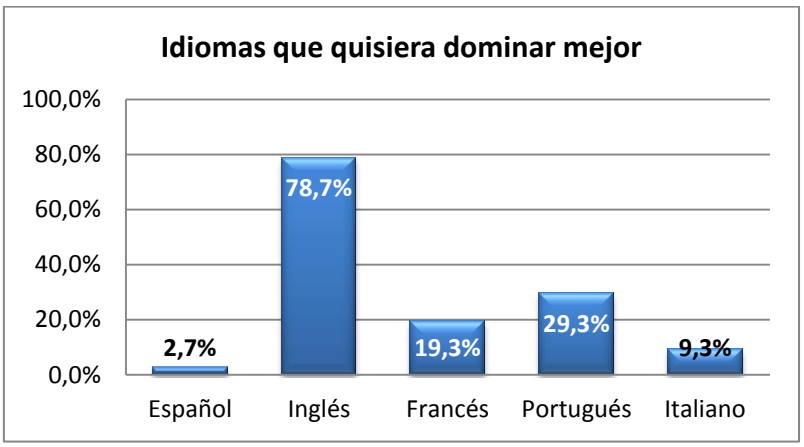


Gráfico 9: Idiomas que quisiera mejorar

¿Quisiera mejorar algunas destrezas concretas?

Cuando preguntados por las destrezas en concreto que les gustaría mejorar en un idioma extranjero (Gráfico 10), la gran mayoría se decanta por mejorar la producción oral (74%) y la comprensión auditiva (57,3%), lo que indica que estos profesionales están interesados en desarrollar la parte oral en el aprendizaje de idiomas extranjeros con la finalidad de poder conseguir competencia y efectividad comunicativa. Leer y escribir consiguieron los mismos resultados, con porcentajes cercanos a l25% (23,3%). Solo 8,7% no se mostraron interesados en mejorar ninguna destreza.

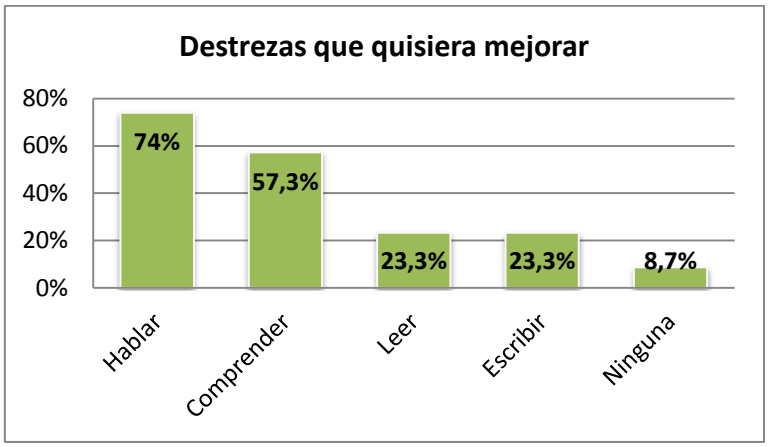


Gráfico 10: Destrezas concretas que quisiera mejorar

¿Sabe utilizar un ordenador?

A la pregunta sobre la destreza en el uso de los ordenadores, y como se puede ver en el Gráfico 11, la gran mayoría se considera competente (88,67%), lo que indica que se han dado pasos por parte de estos profesionales (y de sus empleadores) para combatir la falta de competencia digital. Por otra parte, un pequeño porcentaje de encuestados se manifestó carente de competencia con los ordenadores (6,67%), y dentro de los mismos la mayoría afirmó que les gustaría aprender (4,67%). Este último resultado justifica el interés manifestado en utilizar la informática por la mayoría de esta población.

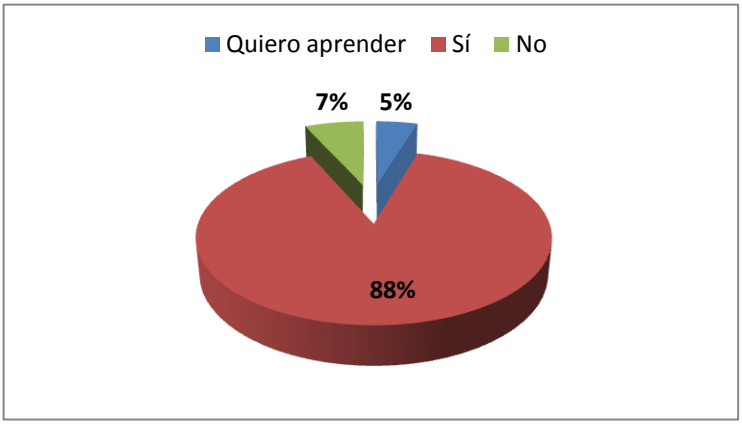


Gráfico 11: ¿Sabe utilizar un ordenador?

¿Haría un curso online para certificar el nivel de idiomas en su trabajo según MERLL?

La pregunta referente a si harían un curso online para certificar su nivel de idiomas según el Marco Europeo de Referencia de Lenguas, es de máximo interés para nuestro estudio al justificar la necesidad de creación de cursos de idiomas para estas dos profesiones del sector turístico-hotelero a través de las Tic. Como podemos apreciar en el Gráfico 12, un 70% de los encuestados respondió afirmativaente a la posibilidad de poder realizar un curso online que homologara su nivel de idioma en Unión Europea. Por otra parte, contestó que no un 21,33%, y un porcentaje de 8,67% se manifestó indeciso. El porcentaje de *sí*, por sí solo, avala la necesidad de nuestra propuesta de cursos y demuestra que estos profesionales se interesan en progresar en su trabajo y en desarrollar sus conocimientos lingüísticos. De esa forma, la movilidad podrá desarrollarse y las políticas europeas de intercambio de saberes y especialidades entre los diferentes estados-miembro estarán aseguradas.

Por otra parte, el hecho de que el curso pudiera hacerse online nos informa también de dos aspectos importantes:

(1) Estos profesionales tienen conocimientos suficientes de informática para poder desarrollar con éxito este tipo de aprendizaje;

(2) El interés de los profesionales de los sectores examinados en ser responsables de su proceso de aprendizaje sin restrincciones horarias y /o geográficas.

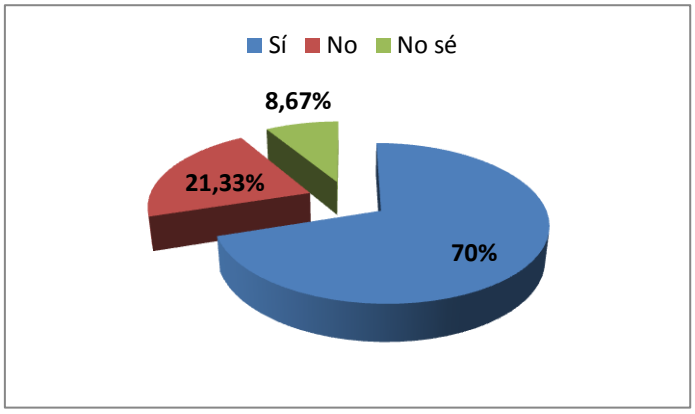


Gráfico 12: ¿Haría un curso online?

El estudio de necesidades puso de manifiesto el gran déficit en idiomas extranjeros que tienen estos profesionales, en especial en el dominio de casi todas las destrezas de la lengua inglesa, el idioma más demandado en los documentos nacionales analizados y en la elección de los propios encuestados, como se puede ver en los resultados del estudio.

Pero, antes de presentar los cursos diseñados, analicemos el vocabulario y estructuras específicos elegidos para incluir en nuestras unidades. En cuanto al componente léxico, creemos que en las profesiones seleccionadas interesa aprender, además del vocabulario

general que posibilite la interacción con los hablantes de lengua inglesa, vocabulario específico relacionado con las áreas de actuación de estos profesionales, en su rutina laboral diaria. De esa forma, se procedió a la delimitación de listas de léxico general y específico, directamente conectadas con los entornos profesionales de los usuarios(as)/alumnos(as), así como con las diferentes situaciones comunicativas con las que se pueden enfrentar en su día a día. Dichas listas, después de copiladas fueron analizadas y comparadas con un corpus general de referencia, y es de esta parte que nos ocuparemos a continuación, analizando la utilización de *corpora* lingüísticos, su utilidad pedagógica y su posterior análisis de resultados.

3.2. Objetivo 2 – Corpora y análisis del componente léxico

3.2.1. Utilización de corpora para la identificación y análisis del componente léxico

Barnbrook (1996) define corpus como la colección de material lingüístico en formato electrónico que se va a utilizar para desarrollar un proyecto: *the collection of computer-readable language that you assemble for your Project, selected on the basis of your research criteria* (1996:23-24). Gavioli (2005) refuerza esta definición añadiendo que los corpora son colecciones electrónicas de textos: *copora are collections of texts in electronic form which can be analyzed to highlight features that are recurrent in the corpus itself* (2005:2). En estas dos definiciones se resaltan los dos criterios principales que definen un corpus: que tenga un formato electrónico y que constituya una muestra de la lengua que se quiere enseñar, aprender o analizar, muestra que deberá ser representativa y estar basada en textos escritos y orales de la lengua objeto de estudio, para que se puedan extraer sus características más relevantes, tanto a nivel léxico como a nivel gramatical, morfosintáctico y semántico.

Para contextualizar la utilización de los corpora en nuestro trabajo, abordaremos, en primer lugar, el surgimiento y primeras aplicaciones de los mismos.

Es indudable que los corpora electrónicos son herramientas que nos permiten hacer un análisis comparativo entre los fragmentos lingüísticos que componen la base de cualquier estudio y la compilación electrónica de textos escritos y conversaciones orales en contexto real. En este sentido, una función importante de los estudios de corpus para fines académicos incluye el análisis pormenorizado de registros y/o géneros textuales. En base a este supuesto se creó el BNC, un corpus de cien millones de palabras, compiladas a partir de registros escritos y orales de varias fuentes, cuyo objetivo es representar una

parte del vocabulario de inglés británico desde finales del siglo XX. Como características del BNC se pueden apuntar las siguientes:

- Es monolingüe: representa solamente el inglés británico y no otras variedades de la lengua inglesa, aunque existan en el corpus palabras extranjeras;
- Es sincrónico: muestra el inglés británico de la segunda mitad del siglo XX;
- Es general: abarca palabras de diferentes áreas de estudio y se basa en registros tanto escritos como orales, y;
- Es una muestra de la lengua, basada en textos de un máximo de 45,000 palabras y en artículos completos de revistas y periódicos[52].

A pesar de poder contar con un corpus amplio y variado como el BNC, difícilmente puede un corpus ser representativo de toda una lengua. Por el contrario, su utilización puede presentar aplicaciones prácticas, útiles para quienes quieran aprender otro idioma, como hemos visto en el apartado de Metodología.

El léxico utilizado en los cursos que constituyen nuestro proyecto no se ha basado, como se ha referido antes, en el análisis de un corpus específico, ya que en el dominio del lenguaje especializado de las áreas objeto de nuestra propuesta no se encuentran *corpora* relevantes disponibles o en venta, o que sólo se centren en registros orales y escritos de palabras y/o estructuras de empleados de restauración y servicio de bar, y de dependientes de comercio. Consecuentemente, más que utilizarlos para la identificación de unidades léxicas, la utilización de los *corpora* ha tenido la finalidad de:

a) comprobar el grado de ocurrencia léxica entre nuestros cursos y el corpus de referencia utilizado (BNC);
b) introducir posibles modificaciones en el vocabulario y la combinación léxica de nuestros cursos, en caso de que hubiéramos omitido, a partir de las fuentes utilizadas – mencionadas en el apartado 1.2 de la metodología – contenidos básicos pertenecientes a los niveles A1 y A2 que componen nuestros cursos.

Se adoptó el siguiente procedimiento:

1. Compilación del léxico utilizado en cada unidad a través de WordSmith[53], una aplicación que analiza la forma en la que las palabras se organizan en los textos, adoptando diferentes significados cuando aparecen en diferentes contextos. WordSmith realiza una comparación entre los textos seleccionados y un corpus de referencia, a través de una fórmula estadística basada en probabilidades logarítmicas (*log-likelihood*), que van a indicar el grado de relevancia, o *keyness*, de las palabras que son objeto de estudio;

[52] http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml
[53] Mike Scott & Oxford University Press, 1998: http://www.liv.ac.uk/~ms2928/wordsmit.htm

2. Comparar las unidades que constituyen cada nivel de ambos cursos, en cuanto al número de palabras que componen cada unidad (densidad léxica), para verificar en qué medida el número de palabras tiene que ver con el nivel lingüístico que se quiere alcanzar, así como hacer un análisis del léxico utilizado en cada unidad (general y/o especializado);
3. Comparar cada unidad con el BNC (*British National Corpus*) y verificar el grado de relevancia que manifiesta el léxico que elegimos para las unidades, seleccionado a partir de libros y textos auténticos, pertenecientes a las áreas sujetas a estudio. Por tanto, se han analizado las palabras que muestran más frecuencia de ocurrencia en el BNC, comparándolas con la ocurrencia del léxico introducido en cada unidad de los cursos, identificando las palabras que tienen más repeticiones. Finalmente, se procederá al análisis de los resultados, teniendo en cuenta la pertinencia y ocurrencia léxica.

3.2.2. Curso de Restauración y Servicio de Bar (*Waiters Course*), Nivel A1 - Análisis por Unidad

Empezando por hacer la comparación entre cada unidad, verificamos que en el nivel A1 del curso de Restauración y Servicio de Bar el número de palabras por unidad (ver Grafico 13) es bastante homogéneo en las dos primeras unidades (ver eje de ordenadas, donde mostramos el número de palabras por unidad), donde se verifica un número alrededor de las 16000 y 17000 palabras, ya que son las unidades de introducción de léxico, introducción que se pretendió que fuera progresiva al tratarse de un nivel de iniciación.

Por el contrario, apreciamos que la unidad 3 presenta el mayor número de palabras, porcentaje que coincide con que ésta es la unidad más extensa en contenido y en vocabulario de inglés general. El diseño de contenidos específicos de las unidades 1 y 2, y la decisión de incluir más vocabulario general en esta unidad se fundamenta en la convicción de que los alumnos necesitan aprender estructuras léxicas y gramaticales generales, en paralelo con el léxico especializado. De hecho, en las fuentes utilizadas para la concreción de los niveles A1 y A2, cierto vocabulario no específico aparece como obligatorio para la obtención de niveles de competencia en los que estamos trabajando y, por una parte les ayudará a desarrollar la competencia comunicativa en más situaciones y contextos de utilización cotidiana de la lengua, mientras que les podría facilitar la retención de los contenidos lingüísticos, en especial las construcciones gramaticales y algunas palabras de inglés general; como señalan Bergenholtz y Tarp (1995: 18), *LSP will make use of only part of this assumed general language, such as certain grammatical construction possibilities and not all general-language words, but then special technical*

terms and in some cases also register-specific structures are used as well (Bergenholtz & Tarp, 1995:18).

Siguiendo con el análisis por unidades, la unidad 4 presenta más contenido y variedad léxica que las unidades 1 y 2 porque, por una parte, ya están creadas las condiciones para que el alumnado pueda evolucionar en la adquisición del nivel lingüístico y, por otra, porque se dedicó esta unidad exclusivamente a la enseñanza de vocabulario especializado del área de los profesionales a los que se dirigía.

Como se aprecia en el gráfico 13, la unidad 5 presenta menos contenido y variedad léxica debido a que es la unidad dedicada a la evaluación del nivel, la cual, a pesar de introducir y evaluar todas las destrezas que se desarrollaron a lo largo del curso (leer, escribir, escuchar y hablar), esta unidad incluye una revisión del vocabulario y estructuras aprendidas en las cuatro unidades anteriores.

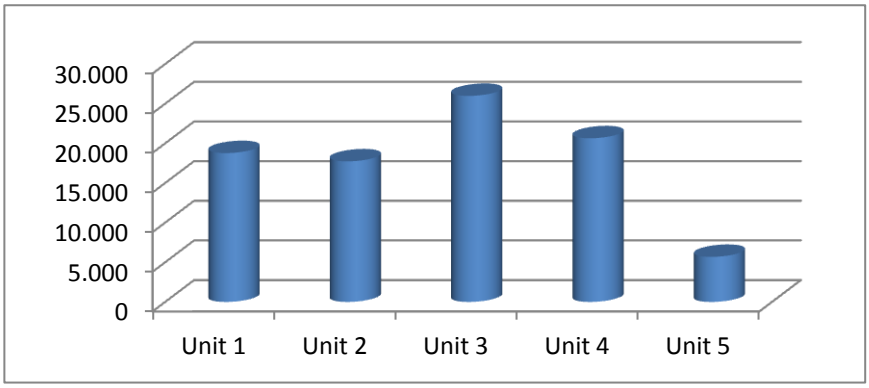


Grafico 13: Número de palabras por unidad

Para hacer el análisis del léxico que compone cada una de las unidades del nivel A1, se han considerado las palabras clave (*keywords*) comparándolas con el corpus de referencia, el BNC (esas listas se perfilaron con la herramienta *WordSmith*) y, dentro de esas listas, no se han considerado las entradas referentes a los nombres de personajes, ciudades, restaurantes y bares, ya que no eran relevantes para la justificación de pertinencia léxica. Por otra parte, la gran mayoría de las palabras consideradas como necesarias son sustantivos –de hecho, la inmensa mayoría de las palabras clave resultan ser sustantivos, sobre todo cuando se trata de palabras clave por unidades temáticas (cf. Scott, 1997), pero se podrían considerar palabras pertenecientes a otras categorías gramaticales siempre que sean relevantes para justificar la elección de ítems, unidades léxicas que tengan que ver con el tema general de la unidad y con los subtemas que van en relación con él.

En la primera unidad del curso de Restauración y Servicio de Bar, Nivel A1, titulada *Introducing People* (Tabla 28), y siguiendo con la metodología de trabajo propuesta anteriormente, verificamos que las palabras que manifiestan más nivel de ocurrencia en el BNC son el verbo ***live*** (400 repeticiones), ***English*** (295 repeticiones), ***French*** (245

repeticiones), ***manager*** (222 repeticiones), ***lives*** (175 repeticiones), ***language*** (157 repeticiones), ***France*** (156 repeticiones) y ***exercise*** (103 repeticiones).

Lista de vocabulario de la Unidad 1 (*Introducing People*), comparada con el BNC					
N	**Word**	**FREQ.[54] W_A1U1.RTF**	**%[55]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[56]**
1	LIVE	68	0,36	400 0,02	263,8
2	RESTAURANT	33	0,18	32	223,3
3	WAITRESS	19	0,10	4	158,9
4	LANGUAGE	33	0,18	157	140,1
5	SPANISH	24	0,13	54	132,2
6	WAITER	19	0,10	52	98,5
7	MANAGER	26	0,14	222 0,01	83,9
8	NATIONALITY	12	0,06	10	83,6
9	SPAIN	15	0,08	58	69,0
10	TOURIST	14	0,07	45	68,8
11	PORTUGUESE	10	0,05	11	65,9
12	SENTENCES	9	0,05	11	58,0
13	MARITAL	6	0,03	1	51,1
14	FRANCE	16	0,09	156	47,9
15	SURNAME	7	0,04	8	45,8
16	LUXEMBOURG	6	0,03	4	43,5
17	BELGIUM	8	0,04	22	41,4
18	PORTUGAL	7	0,04	14	39,9
19	SWEDISH	7	0,04	14	39,9
20	FRENCH	17	0,09	245 0,01	39,6
21	EXERCISE	12	0,06	103	38,6
22	GREEK	7	0,04	19	36,4
23	ITALIAN	9	0,05	50	35,8
24	ENGLISH	17	0,09	295 0,01	34,3
25	SLOVAKIA	4	0,02	1	32,9
26	DUTCH	7	0,04	28	31,8
27	CATALAN	3	0,02	0	28,4
28	RUMANIAN	3	0,02	0	28,4
29	SLOVAK	4	0,02	3	28,4
30	ITALY	7	0,04	38	28,1
31	LIVES	12	0,06	175	27,7
32	CYPRUS	4	0,02	4	26,9
33	FINNISH	3	0,02	1	24,0

Tabla 28: Unidad 1 – Introducing People

[54] repeticiones de vocablo en ese corpus
[55] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[56] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

Las palabras de inglés específico consideradas en esta unidad manifiestan una ocurrencia baja en el corpus de referencia (*waiter*: 52 ocurrencias; *restaurant*: 32 ocurrencias; *waitress*: 4 ocurrencias). Puede deducirse que la presencia de estas palabras se encuentra relacionada con las características de introducción del tema que se desarrollará en las unidades siguientes, así como inicio al aprendizaje de un idioma nuevo. De esa forma hay referencia a nacionalidades, países y lenguas, que sirven para introducir el planteamiento multicultural y multilingüe que se pretende seguir en los cursos, puesto que vivimos en una Europa en que las diferencias entre las culturas e identidades se van homogeneizando cada vez más.

En la unidad 2 del curso (Tabla 29), titulada *Everyday Activities*, las palabras clave que presentan un nivel más alto de ocurrencia son el adverbio ***usually*** (357 repeticiones), y los sustantivos ***experience*** (245) ***June*** (203), ***Monday*** (195), ***dinner*** (191), ***breakfast*** (133), ***lunch*** (120), ***bar*** (112), ***exercise*** (103) y ***newspaper*** (100).

Lista de vocabulario de la Unidad 2 (*Everyday Activities*), comparada con el BNC

N	Word	FREQ.[57] W_A1U1.RTF	% [58]	FREQ. BNC.LST	%	KEYNESS[59]
1	RESTAURANT	44	0,25	32		319,2
2	WAITRESS	14	0,08	4		115,3
3	BAR	25	0,14	112		111,5
4	CV	12	0,07	1		108,1
5	LUNCH	23	0,13	120		96,5
6	SENTENCES	10	0,06	11		67,0
7	EXERCISE	16	0,09	103		61,2
8	TABLES	12	0,07	45		57,2
9	BARWOMAN	5	0,03	0		48,0
10	MONDAY	17	0,10	195		47,9
11	NOON	7	0,04	9		45,4
12	BREAKFAST	14	0,08	133		44,0
13	DINNER	16	0,09	191		44,0
14	USUALLY	20	0,11	357	0,02	41,4
15	EXPERIENCE	17	0,10	245	0,01	41,3
16	INTERVIEW	10	0,06	55		41,0
17	MIDNIGHT	8	0,05	30		38,1
18	CLOCK	10	0,06	65		38,1
19	JUNE	15	0,08	203		38,0
20	MEAL	10	0,06	87		33,0
21	EXAMPLES	8	0,05	50		31,0

[57] repeticiones de vocablo en ese corpus
[58] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[59] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

22	WAITERS	4	0,02	2	30,8
23	WAITER	8	0,05	52	30,5
24	RESTAURANTS	6	0,03	23	28,4
25	WAKES	4	0,02	5	26,1
26	UNDRESSED	4	0,02	5	26,1
27	NEWSPAPER	9	0,05	100	25,9
28	CALLING	8	0,05	75	25,3
29	PREPARE	7	0,04	54	24,6

Tabla 29: Unidad 2 – Everyday activities

Esta unidad se caracteriza por un léxico que podríamos clasificar según cuatro categorías semánticas:

- las palabras relacionadas con el concepto de rutina diaria (*daily routine*) y que dan el título a la unidad. Como ejemplos de palabras de esta categoría tenemos el vocablo *CV*. Como muestra semántica importante de actividad laboral diaria, también referencias a los días de la semana (*Monday*), a horas (*noon*, *midnight*, *clock*), a los meses del año (*June*), *newspaper*, *interview*, los verbos *wake*, *undressed*, *calling*, y el adverbio *usually*. Todas estas palabras relacionadas con la rutina diaria tienen representatividad en el BNC, lo que justifica su elección y también porque son contenidos léxicos utilizados en inglés general, a excepción de la palabra *noon*, cuya representatividad en el corpus de referencia no es relevante, quizás porque en inglés británico se utilice más su sinónimo *midday*.
- Las palabras *relacionadas con el léxico gastronómico o de hostelería.* Ejemplos de esta categoría léxica son las palabras relacionadas con las comidas (*breakfast*, *lunch*, *dinner*, *meal*), que tienen alta representatividad en el BNC porque también son muy comunes en su uso cotidiano, además de en contextos específicos como un restaurante. Este léxico se considera específico dentro del tema de nuestra unidad y del publico a que se destina (camareros y empleados de bar), caso contrario sería considerado léxico de uso general o cotidiano;
- Las palabras de inglés específico, relacionadas con el tema y contextos comunicativos que la unidad pretende desarrollar. Ejemplos de palabras pertenecientes a esta categoría léxica son *restaurant* (cuya representatividad en la unidad es superior a la del BNC, por ser una palabra considerada básica dentro del contexto específico de la unidad), *bar*, *tables*, *waiters*, *waiter*, *restaurants*, y el verbo *prepare*. El sustantivo *bar* y el verbo *prepare* son dos de las palabras con más presencia en el corpus de referencia; el resto de palabras no manifiesta dicha ocurrencia porque son palabras del dominio del léxico específico. Por otra parte, las diferencias que se dan entre las palabras *waiter*, *waiters* y *waitress* indican que

waiter es la palabra más utilizada en inglés general, con un plural que se utiliza muy poco en el corpus de referencia, y *waitress* también es muy poco utilizada en el BNC.

Haciendo la división de las palabras en las categorías indicadas en la metodología de análisis de las unidades, podemos ver que en la unidad 3 (*Likes and Dislikes* - Tabla 30) las palabras que presentan más nivel de frecuencia en el BNC son el verbo ***like*** (5.142 ocurrencias), ***lot*** (1.348), ***south*** (426), ***city*** (370), ***English*** (295), ***interesting*** (207), ***natural*** (198), ***beautiful*** (162), ***hotel*** (154), ***breakfast*** (133), ***wonderful*** (113), ***bar*** (112) y ***likes*** (105).

Lista de vocabulario de la Unidad 3 (*Likes and Dislikes*), comparada con el BNC

N	Word	FREQ.[60] W_A1U1.RTF	% [61]	FREQ. BNC.LST	%	KEYNESS[62]
1	TOURISTS	24	0,09	18		155,1
2	MONUMENTS	16	0,06	4		121,4
3	HOTEL	33	0,13	154		121,0
4	RESTAURANTS	20	0,08	23		117,9
5	BEAUTIFUL	31	0,12	162		107,7
6	RESTAURANT	19	0,07	32		101,3
7	BARS	19	0,07	32		101,3
8	LIKE	158	0,61	5.142	0,24	99,7
9	CASINO	12	0,05	2		94,6
10	CITIES	17	0,07	52		74,4
11	TYPICAL	18	0,07	79		67,9
12	CITY	31	0,12	370	0,02	64,6
13	EXERCISE	18	0,07	103		59,8
14	WONDERFUL	18	0,07	113		56,9
15	DRINKS	13	0,05	40		56,8
16	BREAKFAST	17	0,07	133		47,4
17	ROOMS	15	0,06	104		44,9
18	MEDIEVAL	11	0,04	45		42,8
19	MEAT	12	0,05	64		41,3
20	PARKS	10	0,04	38		40,1
21	LIKES	14	0,05	105		40,0
22	INTERESTING	18	0,07	207		38,6
23	NATURAL	17	0,07	198		36,1
24	BARWOMAN	4	0,02	0		35,3

[60] repeticiones de vocablo en ese corpus
[61] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[62] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

25	ENGLISH	20 0,08	295 0,01	34,9
26	PUDDING	8 0,03	27	33,7
27	DISLIKES	5 0,02	3	33,7
28	JUICE	7 0,03	21	30,9
29	BAR	12 0,05	112	29,9
30	RESERVATION	5 0,02	7	28,0
31	TOURIST	8 0,03	45	26,8
32	PROVINCE	7 0,03	30	26,7
33	SOUTH	21 0,08	426 0,02	26,4
34	WAITER	8 0,03	52	24,8
35	LOT	1	1.348 0,06	25,2

Tabla 30: Unidad 3 – Likes and dislikes

En la segunda categoría se pueden incluir los sustantivos *tourist(s)*, *restaurant(s)*, *bars*, *cities*, *drinks*, *meat*, *parks*, *pudding*, *juice*, *province* y *water* y los adjetivos *typical*, y *medieval*. En la tercera categoría se incluyen *monuments*, *casino*, *dislikes* y *reservation*. Comprobamos que predomina el vocabulario general, elección que se justifica por la necesidad que hay que los alumnos dominen contenidos y estructuras generales para que puedan entender y complementar los contenidos específicos que son objeto del curso con más facilidad. En ese sentido, se decidió desarrollar una unidad en la que dominara el léxico de inglés general. Consecuentemente, estas palabras tienen un índice óptimo de frecuencia en el BNC, exactamente porque se trata de léxico general. Se observa que, al analizar la lista de vocabulario, hay predominancia de algunos adjetivos relacionados con el tema de la unidad, tales como *typical*, *wonderful*, *beautiful*, *medieval*, *interesting*, *natural*. Por otra parte comprobamos que el verbo *like* aparece con una ratio significativa en el corpus de referencia, pero *dislikes* manifiesta una muy baja ocurrencia, lo que tal vez indique que en inglés general la palabra *dislikes* no se utilice tan cotidianamente como su antónimo. Finalmente, comprobamos la presencia de algunas palabras de inglés especifico, relacionadas con el tema de la unidad, tales como *restaurant(s)*, *bar(s)*, *casino*, *drinks*, *breakfast*, *rooms*, *meat*, *barwoman*, *pudding*, *juice*, *reservation*, *waiter*. Todas estas palabras manifiestan pertinencia en el BNC a excepción de *barwoman*, que, al igual que manifestamos en la Unidad 2, presenta 0 apariciones. Hemos seguido el criterio de incluir en la tabla las palabras de inglés específico. De ahí que incluyan más palabras unas que otras.

En la división de palabras según los criterios establecidos a priori, de la unidad 4 (*Food and Drinks* – Tabla 31) vemos que las unidades léxicas clave en nuestras unidades que también son frecuentes en el BNC son ***please*** (681), ***table*** (471), ***food*** (344), el verbo ***eat*** (295), ***fish*** (244), ***coffee*** (215), ***dinner*** (191), ***drink*** (167), ***glass*** (162), ***breakfast***

(133), ***lunch*** (120), ***bottle*** (115), ***wine*** (114) y ***bar*** (112).

Lista de vocabulario de la Unidad 4 (*Food and Drinks*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[63] W_A1U1.RTF**	**% [64]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[65]**
1	MENU	30	0,15	34	190,9
2	SALAD	23	0,11	13	166,9
3	SAUCE	25	0,12	28	159,5
4	DESSERT	18	0,09	1	159,4
5	WINE	30	0,15	114	133,6
6	PLEASE	55	0,27	681	0,03	133,1
7	BEER	24	0,12	56	126,3
8	DRINKS	20	0,10	40	110,2
9	FRUIT	22	0,11	63	108,4
10	FOOD	36	0,17	344	0,02	103,0
11	CHICKEN	18	0,09	44	93,4
12	TABLE	38	0,18	471	0,02	91,9
13	MOUSSE	12	0,06	8	84,7
14	FISH	28	0,14	244	0,01	84,5
15	EAT	28	0,14	295	0,01	75,4
16	MELON	8	0,04	0	74,3
17	PINEAPPLE	9	0,04	2	73,2
18	GLASS	22	0,11	162	72,8
19	MEAT	16	0,08	69,8	69,8
20	MEAL	17	0,08	87	67,0
21	VEGETARIAN	10	0,05	9	66,8
22	APPETIZERS	7	0,03	0	65,0
23	SALMON	10	0,05	11	64,1
24	DRINK	20	0,10	167	61,8
25	JUICE	11	0,05	21	61,4
26	KNIFE	14	0,07	60	59,4
27	SERVED	15	0,07	76	59,4
28	HAMBURGER	6	0,03	0	55,7
29	SEAFOOD	6	0,03	0	55,7
30	FRIES	7	0,03	2	55,5
31	COCKTAIL	8	0,04	6	55,3
32	RICE	11	0,05	36	51,7
33	STEAK	9	0,04	17	50,4
34	CHEF	8	0,04	10	49,8
35	EGGS	13	0,06	73	49,1

[63] repeticiones de vocablo en ese corpus
[64] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[65] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

36	COCKTAILS	6	0,03	2		46,8
37	BARTENDER	5	0,02	0		46,5
38	BEVERAGES	5	0,02	0		46,5
39	RESTROOMS	5	0,02	0		46,5
40	APPETIZER	5	0,02	0		46,5
41	TOMATO	8	0,04	15		44,9
42	COFFEE	18	0,09	215	0,01	44,6
43	PROTEIN	7	0,03	8		44,5
44	BOTTLE	14	0,07	115		43,7
45	TABLES	10	0,05	45		41,6
46	SOUP	9	0,04	31		41,6
47	MANGO	5	0,02	1		41,1
48	BREAKFAST	14	0,07	133		40,2
49	BAR	13	0,06	112		39,5
50	CHEESE	11	0,05	69		39,5
51	FORK	8	0,04	25		38,3
52	PEAR	5	0,02	2		38,1
53	VEAL	5	0,02	2		38,1
54	RESERVATION	6	0,03	7		37,9
55	PLATE	12	0,06	97		37,8
56	ORANGE	12	0,06	99		37,4
57	WATERMELON	4	0,02	0		37,2
58	CUTLERY	5	0,02	3		35,9
59	SPAGHETTI	6	0,03	9		35,7
60	DINNER	15	0,07	191		35,6
61	POTATOES	9	0,04	51		33,9
62	CHOCOLATE	10	0,05	72		33,5
63	PIE	7	0,03	22		33,4
64	LUNCH	12	0,06	120		33,4
65	STARTERS	6	0,03	12		33,1
66	DISH	7	0,03	23		32,9
67	RESTAURANTS	7	0,03	23		32,9
68	DESSERTS	5	0,02	5		32,7
69	PUDDING	7	0,03	27		31,0
70	BANANA	6	0,03	15		30,9
71	BUFFET	5	0,02	7		30,3
72	SPOON	6	0,03	17		29,7
73	BEANS	7	0,03	31		29,3
74	MINT	6	0,03	18		29,1
75	TOURISTS	6	0,03	18		29,1
76	WAITER	8	0,04	52		28,2
77	COOLERS	3	0,01	0		27,9

78	SEITAN	3	0,01	0	27,9
79	NAPKIN	4	0,02	3	27,7
80	SPECIALS	4	0,02	4	26,1
81	LIQUOR	4	0,02	4	26,1
82	PEACH	5	0,02	12	26,1
83	COD	5	0,02	15	24,2
84	ONION	5	0,02	15	24,2

Tabla 31: Unidad 4 – Food and drinks

Verificamos que la unidad está casi exclusivamente caracterizada por léxico específico, lo que indica que se cambió de planteamiento en comparación con los contenidos introducidos en la unidad 3, enseñando palabras y contextos comunicativos específicos. Las palabras con más representatividad es el BNC son *wine*, *please*, *food*, *table*, *fish*, el verbo *eat*, *glass*, *drink*, *coffee*, *bottle*, *breakfast*, *bar*, *dinner*, y *lunch*. Esta representatividad en el corpus de referencia se justifica a raíz de que estas palabras son también léxico utilizado en inglés general, lo que hace con que se vean presentes en el BNC. El resto de léxico utilizado tiene poca representatividad en el corpus porque son palabras de inglés específico y, por lo tanto, no manifiestan presencia en un corpus de inglés general. Como verbos específicos de esta unidad tenemos *eat* y *served*, lo que remite, una vez más, al concepto de léxico especializado presente en la unidad.

La unidad 5 (*In the Restaurant*) es la que va a servir para evaluar el nivel global de inglés (A1) para restauración y servicio de bar. En este sentido, se buscó el vocabulario y contenidos más relevantes para los objetivos de nuestro curso, y se construyó una unidad donde se mezclaran léxico general y específico (Tabla 32), con el objetivo de evaluar todas las destrezas, y con el fin de que el alumno pueda evolucionar y progresar en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lista de vocabulario de la Unidad 5 (*In the Restaurant*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[66] W_A1U1.RTF**	**% [67]**	**FREQ. BNC.LST**	**%**	**KEYNESS[68]**
1	RESTAURANT	32	0,56	32		291,0
2	CHOOSE	26	0,46	139		165,3
3	SAUCE	14	0,25	28		112,7
4	SALAD	12	0,21	13		107,7
5	RECEPTIONIST	9	0,16	3		93,2
6	RESTAURANTS	11	0,19	23		87,7
7	FISH	15	0,26	244	0,01	64,6
8	DINNER	13	0,23	191		58,4
9	TOMATO	7	0,12	15		55,6
10	CHOPS	5	0,09	2		50,9
11	TABLES	8	0,14	45		50,1
12	EAT	13	0,23	295	0,01	48,0
13	MENU	7	0,12	34		45,7
14	TUNA	5	0,09	8		42,0
15	WAITERS	4	0,07	2		39,8
16	COD	5	0,09	15		36,9
17	ROASTED	4	0,07	4		36,4
18	LAMB	5	0,09	20		34,4
19	INTERVIEW	6	0,11	55		32,2
20	DRINK	8	0,14	167		30,8
21	SOUP	5	0,09	31		30,4
22	STARTERS	4	0,07	12		29,5
23	TABLE	11	0,19	471	0,02	28,0
24	FOOD	9	0,16	344	0,02	24,7
25	WINE	6	0,11	114		24,1

Tabla 32: Unidad 5 – In the restaurant

Como puede observarse, las palabras con más frecuencia en el corpus de referencia son ***table*** (471), ***food*** (344), el verbo ***eat*** (295), ***fish*** (244), ***dinner*** (191), ***drink*** (167), el verbo ***choose*** (139), y ***wine*** (114). Estas palabras ocurren con tanta frecuencia porque también son utilizadas de forma cotidiana u ordinaria en inglés general.

[66] repeticiones de vocablo en ese corpus
[67] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[68] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

3.2.3.Curso de Restauración y Servicio de Bar (*Waiters Course*), Nivel A2 – Análisis por unidad

En general, al hacer el análisis del número de palabras de cada unidad del Nivel A2 del Curso de Restauración y Servicio de Bar (Grafico 14 – eje de ordenadas con el número de palabras por unidad), comprobamos que la introducción de vocabulario se hizo de forma gradual, siendo la Unidad 3 (*Requests*) la que presenta un mayor número de palabras, tal vez porque es la unidad donde todos los conocimientos léxicos anteriores tiene aplicación práctica, ya que es allí donde los alumnos van a aprender y practicar los pedidos de los clientes potenciales. La unidad 4 presenta menos léxico que la unidad anterior posiblemente porque cubre contextos específicos de intercambio entre camareros y clientes en los restaurantes, y lo que importa es, precisamente, analizar el tipo de relación social y profesional, más que aprender estructuras lingüísticas nuevas. Finalmente, la unidad 5 es la que presenta menos vocabulario porque se trata de la unidad de evaluación del curso y su objetivo es revisar los contenidos léxicos que se aprendieron antes.

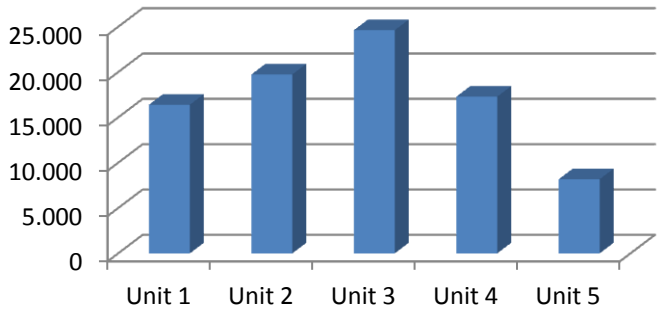


Grafico 14: Número de palabras por unidad

Pasamos a analizar en detalle cada una de las unidades.

En la Unidad 1 del Nivel A2, *Money and Bills*, puede observarse (Tabla 33) que las palabras que manifiestan más ocurrencia en el BNC son ***money*** (949), ***please*** (681), ***fish*** (244), ***card*** (206), ***glass*** (162), ***bill*** (146), ***cash*** (122), ***bottle*** (115), ***wine*** (114) y ***bar*** (112).

Lista de vocabulario de la Unidad 1 (*Money and Bills*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[69] W_A1U1.RTF**	**% [70]**	**FREQ. BNC.LST**	**% KEYNESS[71]**
1	SALAD	25	0,15	13	195,1
2	JUICE	24	0,15	21	172,1
3	PLEASE	56	0,34	681	0,03	160,2
4	MENU	21	0,13	34	132,1
5	MADAM	23	0,14	53	131,8
6	RICE	18	0,11	36	107,3
7	SAUCE	17	0,10	28	106,5
8	CREDIT	21	0,13	81	102,2
9	SOUP	16	0,10	31	96,2
10	WINE	22	0,13	114	95,8
11	CURRENCY	18	0,11	64	90,1
12	STEAK	13	0,08	17	85,9
13	PERMISSION	16	0,10	54	81,5
14	MOUSSE	11	0,07	8	81,5
15	DESSERT	8	0,05	1	71,7
16	ICE	15	0,09	73	67,0
17	BAR	17	0,10	112	66,9
18	RESTAURANT	12	0,07	32	65,9
19	ORANGE	16	0,10	99	64,7
20	FRUIT	14	0,09	63	64,4
21	FISH	21	0,13	244	0,01	61,7
22	SNACK	8	0,05	6	59,0
23	COCKTAIL	8	0,05	6	59,0
24	CHOCOLATE	13	0,08	72	55,1
25	DRINKS	11	0,07	40	54,7
26	BILL	16	0,10	146	53,8
27	CARD	18	0,11	206	53,4
28	CHEQUES	7	0,04	5	52,0
29	COD	8	0,05	15	48,5
30	CHEQUE	10	0,06	40	48,1
31	TUNA	7	0,04	8	47,6
32	CHICKEN	10	0,06	44	46,4
33	PORK	7	0,04	10	45,4
34	TOMATO	7	0,04	15	40,9
35	PINEAPPLE	5	0,03	2	40,4
36	COCKTAILS	5	0,03	2	40,4

[69] repeticiones de vocablo en ese corpus
[70] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[71] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

37	MELON	4 0,02	0	39,0
38	MONEY	30 0,18	949 0,04	38,8
39	HAM	8 0,05	34	37,6
40	MANGO	4 0,02	1	34,0
41	CHEESE	9 0,05	69	33,0
42	GLASS	12 0,07	162	32,1
43	CHIPS	9 0,05	73	32,1
44	VEAL	4 0,02	2	31,4
45	LIME	6 0,04	21	30,2
46	GRATUITY	3 0,02	0	29,2
47	EUROS	3 0,02	0	29,2
48	CUSTOMERS	9 0,05	88	29,1
49	LIQUEUR	4 0,02	5	26,7
50	BOTTLE	9 0,05	115	24,9
51	TIP	6 0,04	37	24,3
52	CASH	9 0,05	122	24,0

Tabla 33: Unidad 1 – Money and bills

Esta ocurrencia en el corpus de referencia justifica nuestra elección de palabras por considerar un contexto clave en operaciones de compra y venta, o comerciales. El resto del vocabulario elegido tiene que ver con los contextos específicos de comida y bebida en restaurantes y/o bares.

Al analizar el vocabulario de la unidad 2 (*Types of Restaurants* – Tabla 34) comprobamos que las palabras con mayor índice de ocurrencia en el BNC son ***food*** (344), ***bill*** (146), ***fast*** (120) y ***bar*** (112). Todas ellas palabra de uso extendido en el inglés en general, como puede comprobarse.

Lista de vocabulario de la Unidad 2 (*Types of Restaurant*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[72] W_A1U1.RTF %[73]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[74]**
1	PIZZA	36 0,18	28	250,5
2	RESTAURANT	24 0,12	32	149,2
3	SAUCE	22 0,11	28	138,3
4	GRAMS	11 0,06	0	103,2
5	SALAD	14 0,07	13	94,2
6	RECIPE	13 0,07	16	82,3
7	FOOD	27 0,14	344 0,02	66,1

[72] repeticiones de vocablo en ese corpus
[73] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[74] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

8	SIRLOIN	7 0,04	0	65,7
9	MOZZARELLA	7 0,04	0	65,7
10	PEPPER	11 0,06	18	65,0
11	CHEESE	15 0,08	69	63,1
12	DISH	11 0,06	23	60,8
13	MENU	11 0,06	34	53,8
14	CUISINE	7 0,04	4	51,3
15	DESSERT	6 0,03	1	50,6
16	GARLIC	7 0,04	6	47,8
17	BLACKBOARD	5 0,03	0	46,9
18	TOMATO	8 0,04	15	45,6
19	PORK	7 0,04	10	42,8
20	OLIVE	8 0,04	20	41,9
21	BAR	13 0,07	112	40,6
22	INGREDIENTS	8 0,04	24	39,5
23	SHRIMP	5 0,03	2	38,6
24	DOUGH	6 0,03	7	38,5
25	TOPPINGS	4 0,02	0	37,5
26	PIZZERIA	4 0,02	0	37,5
27	TUNA	6 0,03	8	37,3
28	RESTAURANTS	7 0,04	23	33,5
29	RECEIVER	5 0,03	5	33,1
30	OREGANO	4 0,02	1	32,5
31	FRUIT	9 0,05	63	31,3
32	CHICKEN	8 0,04	44	31,2
33	SOUP	7 0,04	31	29,9
34	SQUID	4 0,02	2	29,9
35	FAST	11 0,06	120	29,8
36	LASAGNE	5 0,03	8	29,7
37	HAM	7 0,04	34	28,8
38	TEASPOON	3 0,02	0	28,1
39	BILL	11 0,06	146	26,2
40	COOKING	7 0,04	47	24,9

Tabla 34: Unidad 2 – Types of restaurant

Por otra parte, y en el caso del adjetivo *fast*, su utilización en la unidad tiene que ver con la consideración de diferentes tipos de comida, siendo la comida rápida (*fast food*) uno de ellos. Pero la elevada ocurrencia en el BNC no tiene que ver con este contexto, sino con todos los diferentes contextos donde la palabra ocurre. Se verifica, también, que la gran mayoría de las palabras utilizadas tiene que ver con el contexto de la unidad (*please*, *reservation*, *reserve*).

Como adelantamos en la presentación del nivel A2, la unidad 3 (*Requests* – Tabla 35) es la que presenta un mayor número de palabras porque es la unidad donde se va a desarrollar el aprendizaje de léxico en contextos de simulación de pedidos en restaurantes y bares. En esta unidad podemos comprobar que las palabras con más apariciones en el BNC son el verbo ***have*** (12.315), ***please*** (681), ***order*** (528), ***table*** (471), ***food*** (344), ***drink*** (167) y ***wine*** (114).

Lista de vocabulario de la Unidad 3 (*Requests*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[75] W_A1U1.RTF**	**% [76]**	**FREQ. BNC.LST**	**%**	**KEYNESS[77]**
1	RESTAURANT	50	0,20	32		338,2
2	WAITER	54	0,22	52		337,3
3	SALAD	23	0,09	13		158,9
4	SMOKING	21	0,09	35		114,5
5	PLEASE	52	0,21	681	0,03	105,3
6	SOUP	16	0,06	31		83,5
7	MADAM	18	0,07	53		81,8
8	FRIES	10	0,04	2		78,7
9	MENU	15	0,06	34		74,6
10	RESERVATION	11	0,04	7		74,5
11	DESSERT	9	0,04	1		74,0
12	KETCHUP	8	0,03	0		71,5
13	WINE	20	0,08	114		68,5
14	SAUCE	13	0,05	28		65,7
15	FLYER	8	0,03	1		65,3
16	STEAK	10	0,04	17		54,2
17	MEAT	14	0,06	64		53,2
18	TABLE	29	0,12	471	0,02	48,7
19	COCKTAIL	7	0,03	6		44,8
20	RESERVE	11	0,04	47		43,1
21	WAITRESS	6	0,02	4		40,3
22	SALMON	7	0,03	11		38,8
23	SEATING	6	0,02	7		35,9
24	APPETIZER	4	0,02	0		35,8
25	PIZZERIA	4	0,02	0		35,8
26	MELON	4	0,02	0		35,8
27	CHOWDER	4	0,02	0		35,8
28	ORDER	26	0,11	528	0,02	34,8

[75] repeticiones de vocablo en ese corpus
[76] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[77] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

29	PIZZA	8 0,03	28	34,0
30	DISHES	9 0,04	42	33,9
31	FOOD	20 0,08	344 0,02	31,8
32	DRINK	14 0,06	167	30,5
33	OCTOPUS	4 0,02	2	28,2
34	SEAFOOD	3 0,01	0	26,8
35	CHEF	5 0,02	10	25,8
36	STARTERS	5 0,02	12	24,4
37	HAVE	88 0,36	12.315 0,58	24,0

Tabla 35: Unidad 3 – Requests

Este número elevado se debe una vez más a que se utilizan mucho en inglés general, lo que justifica nuestra elección, ya que se adaptan perfectamente al contexto en el cual operamos.

En la unidad 4 (*Complaints*), como podemos ver en la Tabla 36, comprobamos que hay muchas palabras con una alta frecuencia en el BNC: ***must*** (1.876), ***form*** (813), ***sorry*** (538), ***table*** (471), ***food*** (344), el verbo ***eat*** (295), ***complete*** (212), ***simple*** (185), ***step*** (153), ***address*** (144) y ***bar*** (112).

Lista de vocabulario de la Unidad 4 (*Complaints*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[78] W_A1U1.RTF %[79]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[80]**
1	RESTAURANT	43 0,25	32	312,9
2	COMPLAINT	37 0,21	13	299,7
3	SMOKING	26 0,15	35	168,1
4	CUSTOMERS	25 0,14	88	123,1
5	FOOD	35 0,20	344 0,02	109,7
6	COMPLAINTS	18 0,10	37	104,6
7	MUST	64 0,37	1.876 0,09	85,1
8	CUSTOMER	17 0,10	69	79,5
9	EAT	26 0,15	295 0,01	75,0
10	WAITRESS	9 0,05	4	70,8
11	INGREDIENTS	11 0,06	24	62,9
12	WAITER	13 0,08	52	61,1
13	ALLERGIES	6 0,03	0	57,9
14	RESERVATION	8 0,05	7	56,5
15	BAR	15 0,09	112	54,2

[78] repeticiones de vocablo en ese corpus
[79] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[80] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

16	CONDITION	13	0,08	73		53,5
17	SORRY	27	0,16	538	0,03	52,2
18	STEP	15	0,09	153		46,0
19	SIMPLE	16	0,09	185		45,6
20	MEAT	11	0,06	64		44,6
21	DRINKS	9	0,05	40		40,7
22	RESTAURANTS	7	0,04	23		35,3
23	FORM	27	0,16	813	0,04	34,8
24	SALAD	6	0,03	13		34,4
25	STEAKS	4	0,02	1		33,6
26	TABLE	20	0,12	471	0,02	33,3
27	STEAK	6	0,03	17		31,7
28	SOY	4	0,02	2		31,0
29	ALLERGY	4	0,02	3		29,1
30	ORDERED	8	0,05	69		26,9
31	PERMIT	6	0,03	31		25,6
32	COMPLETE	12	0,07	212		25,6
33	ADDRESS	10	0,06	144		24,7

Tabla 36: Unidad 4 – Complaints

Observamos que estas once formas léxicas son comunes en inglés general y también en algunos contextos específicos dentro de nuestros cursos, lo que corrobora la elección de vocabulario en esta unidad. Las demás palabras que presentan menos ocurrencia en el corpus de referencia pertenecen a contextos más específicos de interacción entre camareros y clientes, en restaurantes y/o bares.

Finalmente, la Unidad 5 (*Final Task: At the restaurant* – Tabla 37) es la unidad donde se evaluará el curso y el nivel lingüístico. Al analizar la lista de ocurrencias se puede ver que hay algunas palabras que presentan una ocurrencia significativa en el BNC. Se trata de ***eat*** (295), ***manager*** (222), ***complete*** (212), ***bill*** (146), ***wine*** (114), ***bar*** y ***fill*** (112), y ***ability*** (103).

Lista de vocabulario de la Unidad 5 (*Final Task: At the Restaurant*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[81] W_A1U1.RTF**	**% [82]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[83]**
1	RESTAURANT	34	0,42	32	287,4
2	WAITER	27	0,33	52	199,5
3	SENTENCES	15	0,18	11	131,6
4	SALAD	15	0,18	13	128,4
5	COMPLAINT	13	0,16	13	108,8
6	PERMISSION	13	0,16	54	79,2
7	CUSTOMERS	14	0,17	88	74,9
8	ABILITY	14	0,17	103	70,9
9	STEAK	8	0,10	17	57,8
10	SMOKING	9	0,11	35	55,9
11	WINE	12	0,15	114	55,2
12	WAITRESS	6	0,07	4	53,4
13	BAR	11	0,13	112	49,2
14	RESERVATION	6	0,07	7	48,9
15	MENU	8	0,10	34	48,4
16	COMPLETE	12	0,15	212	41,6
17	PASTA	5	0,06	6	40,5
18	TOURISTS	6	0,07	18	39,9
19	BILL	10	0,12	146	38,1
20	FILL	9	0,11	112	37,0
21	COCKTAILS	4	0,05	2	36,9
22	WAITERS	4	0,05	2	36,9
23	EAT	12	0,15	295	0,01	34,5
24	GRILLED	4	0,05	4	33,5
25	BAKE	4	0,05	4	33,5
26	MEAT	7	0,09	64	32,7
27	CUSTOMER	7	0,09	69	31,7
28	SALMON	4	0,05	11	27,2
29	SOUP	5	0,06	31	26,9
30	MANAGER	9	0,11	222	0,01	25,8

Tabla 37: Unidad 5 – Final task: at the restaurant

La relevancia de estas palabras en el corpus de referencia tiene que ver con el hecho de que estas son también de uso frecuente en inglés general, lo que demuestra que nuestra elección es pertinente. De ellas, las palabras *complete* y *fill* están directamente

[81] repeticiones de vocablo en ese corpus
[82] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[83] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

relacionadas con el contexto de la unidad (evaluación), ya que tienen que ver con instrucciones. El resto de palabras (*waiter*, *restaurant*, *salad*, *steak*, *grilled*, *baked*, por ejemplo) pertenecen a contextos específicos de utilización de vocabulario en nuestros cursos, de ahí la poca representatividad que tienen en el corpus de referencia.

El Gráfico 15 que representa el número de unidades léxicas presentes en los dos niveles del curso de Restauración y Servicio de Bar (*Waiters Course*) nos permite llegar a las siguientes conclusiones: por una parte, que es el Nivel A1 el que manifiesta mayor número de palabras por ser el nivel que hace la introducción al tema y al contexto y situación que se van a desarrollar a posteriori, como puede verse en el eje de ordenadas, donde mostramos el número de palabras en cada nivel del curso de Dependientes de Comercio.

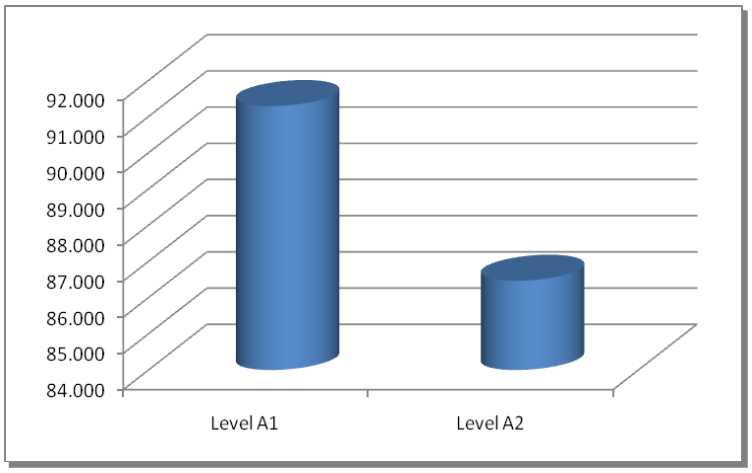


Gráfico 15: Número de unidades léxicas de los dos niveles del curso

Es igualmente en este nivel donde se verifica la ocurrencia de vocabulario general y específico, lo que justifica la cantidad de léxico resultante; mientras que el Nivel A2 presenta menos vocabulario al estar compuesto por léxico y contextos un poco más específicos. Se aprecian algunas variaciones del vocabulario existente y alguna revisión léxica, teniendo en cuenta lo que se ha aprendido en el nivel anterior y para preparar el terreno a quienes quieran seguir para el nivel B1.

3.2.4. Curso de Dependientes de Comercio (Shop Assistants Course), nivel A1 – Análisis por unidad

Mediante el Gráfico 16, representativo del Nivel A1 del curso de Dependientes de Comercio (*Shop Assistants Course*), examinamos que las unidades 1 (*Introducing People*), 2 (*Everyday Activities*) y 4 (*Buying and Selling*) presentan bastante homogeneidad en cuanto al número de palabras que tienen (ver el eje de ordenadas, dónde presentamos el número de palabras que tiene cada unidad).

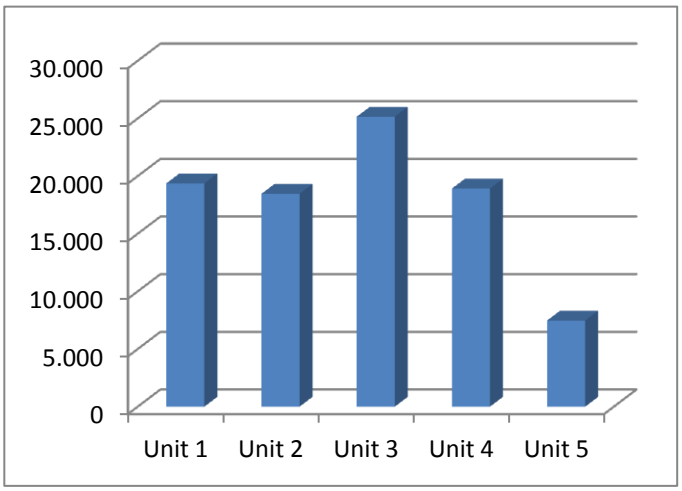


Grafico 16: Número de palabras por unidad

La unidad 3 (*Likes and Dislikes*) es la que presenta un mayor número de unidades léxicas por ser una unidad de contextualización, a nivel de vocabulario general, como pasó en el curso de Restauración y Servicio de Bar. La unidad 5 (*Final Task: In the Shop*) es la que va a hacer la evaluación del curso y del nivel A1, de ahí la baja ocurrencia léxica que demuestra.

La primera unidad del Nivel A1 del Curso de Dependientes de Comercio (Tabla 38), llamada *Introducing People*, muestra la ocurrencia de vocabulario general, de introducción de temas y personajes, y podemos ver que todas las palabras tienen un uso considerable en el corpus de referencia, excepto *marital*, *mall* y *Rumanian*. Por otra parte, las palabras que presentan mayor nivel de ocurrencia en el BNC son el verbo ***live*** (400), ***shop*** (322), ***English*** (295), ***manager*** (222) y ***exercise*** (103), palabras en el campo semántico de la introducción de personajes y temas, lo que corresponde al contexto de esta unidad.

Lista de vocabulario de la Unidad 1 (*Introducing People*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[84] W_A1U1.RTF**	**%[85]**	**FREQ. BNC.LST**	**%**	**KEYNESS[86]**
1	LIVE	68	0,35	400	0,02	259,9
2	SHOP	63	0,33	322	0,02	256,1
3	ASSISTANT	32	0,17	50		192,6
4	SPANISH	17	0,09	54		82,9
5	MANAGER	26	0,13	222	0,01	82,4
6	TOURIST	16	0,08	45		81,3
7	NATIONALITY	11	0,06	10		74,7

[84] repeticiones de vocablo en ese corpus
[85] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[86] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

8	PORTUGUESE	10 0,05	11	65,3
9	SENTENCES	9 0,05	11	57,4
10	MARITAL	6 0,03	1	50,8
11	MALL	7 0,04	7	46,6
12	SWEDISH	7 0,04	14	39,4
13	EXERCISE	12 0,06	103	37,9
14	GREEK	7 0,04	19	36,0
15	ITALIAN	9 0,05	50	35,3
16	ENGLISH	17 0,09	295 0,01	33,5
17	DUTCH	7 0,04	28	31,4
18	RUMANIAN	3 0,02	0	28,3

Tabla 38: Unidad 1 – Introducing people

Se observa que en la Unidad 2 (Everyday Activities – Tabla 39) hay palabras que ocurren bastantes veces en el BNC. Por ejemplo ***usually*** (357) que tiene su utilización justificada por el tema de la unidad (rutina diaria); ***shop*** (322); ***experience*** (245); ***June*** (203); ***Monday*** (195); ***dinner*** (191); ***shopping*** (146); ***breakfast*** (133); ***lunch*** (120); ***exercise*** (103), y; ***newspaper*** (100).

Lista de vocabulario de la Unidad 2 (*Everyday Activities*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[87] W_A1U1.RTF %[88]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[89]**
1	SHOP	86 0,47	322 0,02	403,7
2	MALL	16 0,09	7	124,0
3	ASSISTANT	21 0,11	50	114,4
4	CV	11 0,06	1	97,8
5	LUNCH	23 0,12	120	94,7
6	ASSISTANTS	9 0,05	3	72,2
7	EXERCISE	16 0,09	103	60,0
8	MONDAY	17 0,09	195	46,7
9	SHOPPING	15 0,08	146	45,4
10	NOON	7 0,04	9	44,8
11	BREAKFAST	14 0,08	133	43,0
12	DINNER	16 0,09	191	42,8
13	INTERVIEW	10 0,05	55	40,3
14	USUALLY	20 0,11	357 0,02	40,0
15	INFORMAL	8 0,04	27	38,9
16	CLOCK	10 0,05	65	37,3
17	JUNE	15 0,08	203	37,0
18	MEAL	10 0,05	87	32,2

[87] repeticiones de vocablo en ese corpus
[88] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[89] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

19	EXPERIENCE	15 0,08	245 0,01	32,2
20	SPANISH	8 0,04	54	29,3
21	EVERYDAY	6 0,03	24	27,5
22	UNDRESSED	4 0,02	5	25,8
23	WAKES	4 0,02	5	25,8
24	NEWSPAPER	9 0,05	100	25,2
25	MIDNIGHT	6 0,03	30	25,1
26	CALLING	8 0,04	75	24,8
27	CLEANS	4 0,02	6	24,7

Tabla 39: Unidad 2 – Everyday activities

Estas palabras tienen que ver con el contexto de la rutina y hábitos cotidianos, dentro de las áreas semántico-referenciales de las fechas, comidas, ir de compras, etc., estando perfectamente justificadas en el contexto de la unidad.

Analizando la lista de palabras (Tabla 40) que ocurren en la unidad 3 (*Likes and Dislikes*), se puede ver que las palabars que manifiestan una mayor intensidad de uso en el BNC son ***like*** (5.142), ***help*** (717), ***city*** (370), ***shop*** (322), ***park*** (229), ***interesting*** (207), ***beautiful*** (162), ***hotel*** (154), ***shops*** (147), ***shopping*** (146), ***wonderful*** (113), ***likes*** (105) y ***rooms*** (104), lo que justifica perfectamente los usos presentados, al tratarse de una unidad en la cuál se va a aprender cómo manifestar preferencias.

Lista de vocabulario de la Unidad 3 (*Likes and Dislikes*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[90] W_A1U1.RTF %[91]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[92]**
1	SPAIN	35 0,14	58	189,7
2	TOURISTS	25 0,10	18	164,5
3	HOTEL	33 0,13	154	123,1
4	MONUMENTS	16 0,06	4	122,5
5	CASTLE	27 0,11	80	121,3
6	BEAUTIFUL	31 0,12	162	109,6
7	CITY	40 0,16	370 0,02	102,6
8	BARS	19 0,08	32	102,5
9	CASINO	12 0,05	2	95,4
10	RESTAURANTS	15 0,06	23	83,1
11	LIKE	145 0,58	5.142 0,24	82,7
12	SOUVENIRS	11 0,04	5	78,1
13	CITIES	17 0,07	52	75,5
14	HELP	45 0,18	717 0,03	75,5
15	MALL	11 0,04	7	74,0

[90] repeticiones de vocablo en ese corpus
[91] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[92] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

16	STORK	8 0,03	0	71,2
17	WONDERFUL	20 0,08	113	68,0
18	SHOPS	21 0,08	147	63,8
19	STORKS	7 0,03	0	62,3
20	DISCOS	8 0,03	4	56,0
21	ROOMS	15 0,06	104	45,8
22	SPANISH	12 0,05	54	45,5
23	RESTAURANT	10 0,04	32	43,6
24	INTERESTING	19 0,08	207	43,5
25	MEDIEVAL	11 0,04	45	43,5
26	DISLIKES	6 0,02	3	42,0
27	ASSISTANT	11 0,04	50	41,5
28	SHOPPING	16 0,06	146	41,4
29	LIKES	14 0,06	105	40,9
30	STORE	10 0,04	68	30,9
31	THEATRE	9 0,04	58	28,6
32	DISCO	5 0,02	8	27,4
33	TOURIST	8 0,03	45	27,3
34	PARK	15 0,06	229 0,01	26,1
35	SHOP	17 0,07	322 0,02	24,0

Tabla 40: Unidad 3 – Likes and dislikes

En la unidad 4 (*Buying and Selling*), podemos ver (Tabla 41) que las palabras con un nivel más elevado de frecuencia en el BNC son ***please*** (681), ***buy*** (434), ***shop*** (322), ***blue*** (270), ***simple*** (185) y ***clothes*** (140).

Lista de vocabulario de la Unidad 4 (*Buying and Selling*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[93] W_A1U1.RTF %[94]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[95]**
1	COLORS	12 0,06	0	113,6
2	SIMPLE	30 0,16	185	113,4
3	STORE	21 0,11	68	102,7
4	SHIRTS	13 0,07	22	77,2
5	CLOTHES	21 0,11	140	76,5
6	COLOR	8 0,04	0	75,7
7	JEANS	13 0,07	35	67,6
8	BUY	28 0,15	434 0,02	61,4
9	SHOP	23 0,12	322 0,02	54,4
10	SCARVES	6 0,03	1	51,1

[93] repeticiones de vocablo en ese corpus
[94] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[95] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

11	UNDERWEAR	6 0,03	2	47,8
12	PLEASE	29 0,15	681 0,03	44,2
13	TROUSERS	11 0,06	61	43,6
14	SWEATSHIRTS	5 0,03	1	41,9
15	SUNGLASSES	5 0,03	1	41,9
16	SCARF	7 0,04	13	40,6
17	MADAM	10 0,05	53	40,4
18	SWEATERS	5 0,03	2	39,0
19	CASHIER	5 0,03	2	39,0
20	BLUE	17 0,09	270 0,01	36,6
21	SHOES	11 0,06	93	35,5
22	TOURISTS	6 0,03	18	30,1
23	BOXERS	3 0,02	0	28,4
24	OK	7 0,04	39	27,7
25	SUITS	6 0,03	23	27,6
26	DESCRIBING	5 0,03	14	25,7
27	NECKLACE	6 0,03	28	25,6
28	SOUVENIRS	4 0,02	5	25,6
29	PURPLE	7 0,04	48	25,2

Tabla 41: Unidad 4 – Buying and selling

Una vez más, el uso de estas palabras justifica los diferentes contextos comerciales utilizados en la unidad, que tiene por objetivo hablar de situaciones de compra y venta de productos.

La unidad 5 (Final Task: In the Shop) es la unidad que va a servir para evaluar el curso y el nivel. Como podemos ver en la lista de vocabulario (Tabla 42), las palabras que manifiestan más ocurrencia en el BNC son ***shop*** (322), ***happy*** (280), ***dinner*** (191), ***clothes*** (140), ***choose*** (139) y ***correct*** (125).

Lista de vocabulario de la Unidad 5 (*Final Task: In the Shop*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[96] W_A1U1.RTF %[97]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[98]**
1	SHOP	43 0,58	322 0,02	224,1
2	CHOOSE	24 0,32	139	136,2
3	SHIRTS	12 0,16	22	91,7
4	RECEPTIONISTS	9 0,12	3	88,3
5	RESTAURANTS	11 0,15	23	81,8
6	SENTENCES	8 0,11	11	64,7
7	CLOTHES	13 0,17	140	59,1

[96] repeticiones de vocablo en ese corpus
[97] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[98] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

8	CORRECT	11 0,15	125	48,9
9	ASSISTANT	8 0,11	50	44,3
10	JEANS	7 0,09	35	41,6
11	DINNER	11 0,15	191	40,3
12	SHOES	8 0,11	93	35,2
13	INTERVIEW	6 0,08	55	29,0
14	TRAVELLING	6 0,08	59	28,3
15	HAPPY	10 0,13	280 0,01	28,1
16	SWEATERS	3 0,04	2	27,2
17	ASSISTANTS	3 0,04	3	25,6

Tabla 42: Unidad 5 – Final task: in the shop

El resto de palabras que presenta baja ocurrencia en el corpus de referencia tiene que ver con los contextos y situaciones específicas tratadas en la unidad y curso.

3.2.5. Curso de Dependientes de Comercio (Shop Assistants Course), nivel A2 – Análisis por unidad

Al analizar el gráfico referente al número de palabras que existen en cada una de las unidades del nivel A2 del curso de Dependientes de Comercio (Gráfico 17), podemos observar que la primera unidad (*Money and Credits*) y la segunda (*Types of Shopping Facilities*) presentan un número homogeneo de vocablos, en cuanto que la tercera (*Commerce*) y la cuarta (*Telephone Sales*) son las que tienen un número más alto de ocurrencias léxicas.

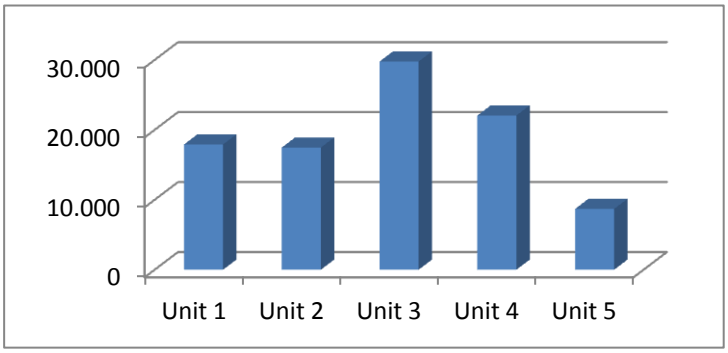


Gráfico 17: Número de palabras por unidad

Esto se debe a que son estas unidades (3 y 4) las que van a servir para implementar, consolidar y practicar todos los contenidos aprendidos en las unidades anteriores y en el nivel anterior.

Además, estas dos unidades van también a desarrollar más contenidos léxicos conectados con los diferentes contextos de interacción entre dependientes y clientes en las tiendas. La unidad 5 (Final Task: At the Shopping Mall) es donde se hará la evaluación

del curso y del nivel y es éste el motivo por el que la unidad 5 presenta un número menor de ocurrencias léxicas.

En la unidad 1 (*Money and Credits* – Tabla 43) se pueden delimitar las palabras que manifiestan un elevado índice de frecuencia en el BNC: ***money*** (949), ***please*** (681), ***pay*** (516), ***sir*** (484), ***buy*** (434), ***shop*** (322), ***size*** (307), ***card*** (206), ***catalogue*** (188), ***shopping*** (146), ***clothes*** (140), ***cash*** (122) y ***cards*** (119).

Lista de vocabulario de la Unidad 1 (*Money and Credits*), comparada con el BNC

N	Word	FREQ.[99] W_A1U1.RTF	% [100]	FREQ. BNC.LST	%	KEYNESS[101]
1	MADAM	23	0,13	53		127,9
2	SHIRTS	18	0,10	22		117,6
3	PLEASE	47	0,26	681	0,03	112,9
4	CREDIT	23	0,13	81		111,6
5	TOPS	15	0,08	20		96,1
6	CURRENCY	18	0,10	64		87,1
7	JEANS	15	0,08	35		83,1
8	MEASUREMENTS	13	0,07	20		80,5
9	PERMISSION	16	0,09	54		78,8
10	TROUSERS	16	0,09	61		75,5
11	FOOTWEAR	9	0,05	3		72,7
12	SLEEVED	9	0,05	5		68,0
13	SANDALS	8	0,04	2		66,6
14	CASH	17	0,09	122		61,5
15	CARD	20	0,11	206		59,7
16	CLOTHES	16	0,09	140		52,3
17	BRACELETS	7	0,04	5		50,8
18	BLOUSES	6	0,03	2		48,5
19	WATCHES	8	0,04	17		45,5
20	BUYS	8	0,04	18		44,8
21	CATALOGUE	16	0,09	188		44,2
22	HEELS	8	0,04	20		43,4
23	CUSTOMERS	12	0,07	88		43,0
24	SIZE	19	0,11	307	0,01	42,1
25	SHOPPING	14	0,08	146		41,5
26	SHORTS	7	0,04	13		41,3
27	CHEQUE	9	0,05	40		40,1
28	SWEATERS	5	0,03	2		39,5

[99] repeticiones de vocablo en ese corpus
[100] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[101] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

29	BOOTS	10	0,06	65		37,9
30	MONEY	31	0,17	949	0,04	37,5
31	SHOP	18	0,10	322	0,02	36,9
32	PENDANTS	5	0,03	4		35,6
33	CHEQUES	5	0,03	5		34,1
34	SUNGLASSES	4	0,02	1		33,3
35	JACKETS	6	0,03	15		32,6
36	PAY	21	0,12	516	0,02	32,4
37	POLO	5	0,03	7		31,7
38	SHOES	10	0,06	93		31,6
39	COATS	7	0,04	34		30,1
40	DRESSES	5	0,03	9		29,8
41	RECEPTIONIST	4	0,02	3		28,8
42	PAJAMAS	3	0,02	0		28,7
43	PAYPAL	3	0,02	0		28,7
44	SLEEVELESS	3	0,02	0		28,7
45	KNITWEAR	3	0,02	0		28,7
46	FLOPS	3	0,02	0		28,7
47	CAMISOLES	3	0,02	0		28,7
48	LEATHER	7	0,04	41		27,8
49	CARDS	10	0,06	119		27,4
50	ACCESSORIES	4	0,02	4		27,3
51	STORE	8	0,04	68		26,6
52	DRESS	9	0,05	98		26,0
53	ASSISTANT	7	0,04	50		25,4
54	SIR	18	0,10	484	0,02	25,3
55	BUY	17	0,09	434	0,02	25,2
56	PAIRS	6	0,03	32		24,8

Tabla 43: Unidad 1 – Money and credits

La utilización de estas palabras aparece justificada por los diferentes contextos utilizados en la unidad y que tienen que ver con el uso de dinero y de tarjetas de credito/debito para pagar productos. A pesar de eso, es también curioso observar que las palabras “please” (con una frecuencia de 681 ocurrencias en el BNC) y “sir” (con una frecuencia de 484 ocurrencias en el BNC) son bastante utilizadas, lo que remite para el trato social existente entre los hablantes y refleja la importancia del uso pragmatico y cultural del idioma.

En la lista de léxico de la unidad 2 (*Types of Shopping Facilities* – Tabla 44), podemos confirmar que las palabras que presentan un nivel más elevado de frecuencia en el BNC

son ***please*** (681), ***sir*** (484), ***buy*** (434), ***shop*** (322) y ***products*** (219).

Lista de vocabulario de la Unidad 2 (*Types of Shopping Facilities*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[102] W_A1U1.RTF**	**% [103]**	**FREQ. BNC.LST**	**%**	**KEYNESS[104]**
1	STORE	35	0,20	68		205,9
2	MADAM	17	0,10	53		86,8
3	BUY	29	0,17	434	0,02	69,3
4	SOUVENIR	7	0,04	0		67,4
5	MALL	9	0,05	7		64,8
6	SHOPPING	18	0,10	146		62,1
7	PRODUCTS	20	0,11	219	0,01	58,5
8	ONLINE	14	0,08	76		58,2
9	SHOP	19	0,11	322	0,02	41,4
10	SIR	22	0,13	484	0,02	38,6
11	PLEASE	26	0,15	681	0,03	38,5
12	EMAIL	4	0,02	0		38,5
13	STOCKROOM	4	0,02	0		38,5
14	SPECIALTY	4	0,02	0		38,5
15	HARDCOVER	4	0,02	0		38,5
16	SOUVENIRS	5	0,03	5		34,3
17	CANDY	4	0,02	2		30,9
18	STORES	8	0,05	58		29,2
19	WEB	4	0,02	3		29,0
20	CUSTOMERS	9	0,05	88		28,1
21	FRANCHISE	4	0,02	5		26,2
22	RECEIVER	4	0,02	5		26,2

Tabla 44: Unidad 2 – Types of shopping facilities

Por una parte, se verifica, una vez más, la preocupación por enseñar aspectos pragmaticos y culturales del idioma, al tener en cuenta palabras relacionadas con el trato social que existe entre los hablantes de un idioma. Por otra parte, se verifica que el uso de referencias a tipos de shopping facilities no es relevante por ser representativa de variedad, o sea, se habla de diferentes tipos de tiendas/almacenes, pero sin que su uso sea relevante a nivel de cantidad.

Al analizar la lista de vocabulario de la Unidad 3 (*Commerce*), comprobamos (Tabla

[102] repeticiones de vocablo en ese corpus
[103] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[104] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

45) que las palabras con más nivel de ocurrencia en el BNC son ***business*** (483), ***buy*** (434), ***shop*** (322), ***product*** (194) y ***shopping*** (146).

Lista de vocabulario de la Unidad 3 (*Commerce*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[105] W_A1U1.RTF**	**% [106]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[107]**
1	INVOICE	29	0,10	11	201,7
2	FRANCHISE	19	0,06	5	138,4
3	EMAIL	15	0,05	0	128,5
4	BUSINESS	54	0,18	483	0,02	125,6
5	SHOP	42	0,14	322	0,02	108,4
6	ASSISTANT	23	0,08	50	107,5
7	ESTIMATE	20	0,07	28	106,9
8	STORE	24	0,08	68	101,9
9	VAT	23	0,08	83	88,5
10	COMMERCE	16	0,05	27	81,1
11	SOUVENIRS	11	0,04	5	74,5
12	DISCOUNT	14	0,05	25	69,7
13	MADAM	15	0,05	53	58,2
14	FLYER	6	0,02	1	45,7
15	SHOPPING	18	0,06	146	44,8
16	BUY	29	0,10	434	0,02	43,7
17	CDS	6	0,02	4	38,1
18	FAX	9	0,03	27	37,4
19	PAYMENT	11	0,04	57	35,6
20	PRODUCT	16	0,05	194	29,3
21	SHIRTS	7	0,02	22	28,5

Tabla 45: Unidad 3 – Commerce

Verificamos que todas ellas se utilizan en contextos de compra y venta de productos (relaciones comerciales), pero también hay que referir que hay otras palabras relacionadas con este contexto y que, aunque con menos frecuencia en el corpus de referencia, son igualmente importantes, como es el caso de *VAT* (83 ocurrencias en el BNC), *store* (68 ocurrencias en el BNC), *payment* (57 ocurrencias en el BNC), *assistant* (50 ocurrencias en el BNC), *fax* y *commerce* (27 ocurrencias en el BNC), *discount* (25 ocurrencias en el BNC), *shirts* (22 ocurrencias en el BNC) y *invoice* (11 ocurrencias en el BNC). Es importante referir también que la palabra madam (con 53 ocurrencias en el BNC) remite para el trato social establecido entre los hablantes de un idioma, y tiene que ver con el uso

[105] repeticiones de vocablo en ese corpus
[106] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[107] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

pragmatico/cultural de la lengua.

En la unidad 4 (*Telephone Sales*) vemos que (Tabla 46) las palabras que presentan más ocurrencias en el BNC son la forma verbal ***used*** (1.415), ***form*** (813), ***please*** (681), ***sorry*** (538), ***call*** (529), ***buy*** (434), ***telephone*** (324), ***shop*** (322), ***phone*** (215), ***bag*** (194), ***sell*** (166), ***afraid*** (145), ***address*** (144), ***clothes*** (140) y ***message*** (100).

Lista de vocabulario de la Unidad 4 (*Telephone Sales*), comparada con el BNC

N	Word	FREQ.[108] W_A1U1.RTF	% [109]	FREQ. BNC.LST	%	KEYNESS[110]
1	COMPLAINT	41	0,19	13		316,3
2	STORE	38	0,17	68		211,2
3	PHONE	42	0,19	215	0,01	160,3
4	MADAM	20	0,09	53		98,6
5	APOLOGIZE	14	0,06	13		91,1
6	BUY	36	0,16	434	0,02	84,6
7	ASSISTANT	15	0,07	50		68,2
8	CUSTOMER	16	0,07	69		65,8
9	SHOP	26	0,12	322	0,02	59,9
10	CUSTOMERS	16	0,07	88		59,1
11	MESSAGE	16	0,07	100		55,6
12	COMPLAINANT	6	0,03	0		55,0
13	SORRY	31	0,14	538	0,03	54,4
14	CALL	30	0,14	529	0,02	51,9
15	TELEPHONE	24	0,11	324	0,02	51,9
16	JEANS	11	0,05	35		50,9
17	COMPLAINTS	11	0,05	37		49,9
18	MULTISHOP	5	0,02	0		45,8
19	TELEMARKETING	5	0,02	0		45,8
20	CALLING	12	0,05	75		41,7
21	ADDRESS	15	0,07	144		41,0
22	PLEASE	30	0,14	681	0,03	40,2
23	ESTABLISHMENT	10	0,05	54		37,2
24	PERFUME	6	0,03	8		36,0
25	USED	43	0,20	1.415	0,07	35,3
26	CREDIT	11	0,05	81		35,1
27	SELL	14	0,06	166		33,3
28	CONDITION	10	0,05	73		32,0
29	ANSWERING	5	0,02	6		30,8

[108] repeticiones de vocablo en ese corpus
[109] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[110] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

30	FORM	29 0,13	813 0,04	30,1
31	CLOTHES	12 0,05	140	28,8
32	AFRAID	12 0,05	145	28,1
33	WEBPAGE	3 0,01	0	27,5
34	LEGIBLY	3 0,01	0	27,5
35	MALFUNCTIONING	3 0,01	0	27,5
36	ASSISTANTS	4 0,02	3	27,1
37	PAYMENT	8 0,04	57	26,0
38	BAG	13 0,06	194	26,0
39	INCONVENIENCE	4 0,02	4	25,6
40	TIPS	5 0,02	12	25,5
41	SOUVENIRS	4 0,02	5	24,4
42	PROHIBITION	4 0,02	5	24,4

Tabla 46: Unidad 4 – Telephone sales

En esta unidad se verifica una mayor diversidad lexica y palabras con más frecuencia de uso en el BNC, lo que hace con que nuestra elección sea relevante y pertinente.

En la lista de vocabulario de la unidad 5 (*Final Task: At the Shopping Mall*) vemos que (Tabla 47), destinada a hacer la evaluación del curso y del nivel, las palabras con un registro de ocurrencias mayor en el BNC son ***please*** (681), ***buy*** (434), ***price*** (337), ***shop*** (322), ***complete*** (212; en relación con el contexto de la unidad, la evaluación del curso y nivel), ***card*** (206) y ***fill*** (112; como *complete*, verbo que también tiene que ver con las instrucciones a seguir para hacer la evaluación del curso).

Lista de vocabulario de la Unidad 5 (*Final Task: At the Shopping Mall*), comparada con el BNC				
N	**Word**	**FREQ.[111] W_A1U1.RTF %[112]**	**FREQ. BNC.LST %**	**KEYNESS[113]**
1	SHOP	31 0,36	322 0,02	134,0
2	STORE	19 0,22	68	118,4
3	ASSISTANT	13 0,15	50	79,4
4	PERMISSION	13 0,15	54	77,6
5	SHIRTS	10 0,11	22	70,5
6	INVOICE	8 0,09	11	62,3
7	CUSTOMERS	12 0,14	88	59,4
8	CUSTOMER	11 0,13	69	57,6
9	DISCOUNT	8 0,09	25	51,7

[111] repeticiones de vocablo en ese corpus
[112] porcentaje según frecuencia de ese vocablo en corpus
[113] grado de relevancia como palabra clave en ese corpus específico

10	COMPLETE	14 0,16	212	50,9
11	MALL	6 0,07	7	48,2
12	BUYS	7 0,08	18	47,6
13	ASSISTANTS	5 0,06	3	44,5
14	CDS	5 0,06	4	42,7
15	TOURISTS	6 0,07	18	39,2
16	CREDIT	8 0,09	81	34,9
17	COMPLAINT	5 0,06	13	33,9
18	BUY	14 0,16	434 0,02	33,1
19	EMAIL	3 0,03	0	33,0
20	CARD	10 0,11	206	30,8
21	POSTCARDS	4 0,05	6	30,6
22	ESTIMATE	5 0,06	28	27,2
23	PRICE	11 0,13	337 0,02	26,2
24	PLEASE	15 0,17	681 0,03	25,9
25	FILL	7 0,08	112	24,7

Tabla 47: Unidad 5 – Final task: at the shopping mall

En conclusión, y haciendo una panorámica general del tipo de vocabulario que existe en los dos niveles del curso de Dependientes de Comercio, podemos ver (Gráfico 18) que, contrariamente al curso de Restauración y Servicio de Bar (donde el nivel A1 tenía un numero más elevado de léxico), en el curso de dependientes de comercio es el nivel A2 el que presenta más léxico, porque en este nivel se desarrollan más los temas y contextos y, consecuentemente, se introduce más vocabulario específico relacionado con esta profesión, así como contextos comunicativos que representan situaciones reales de práctica en tiendas y establecimientos comerciales.

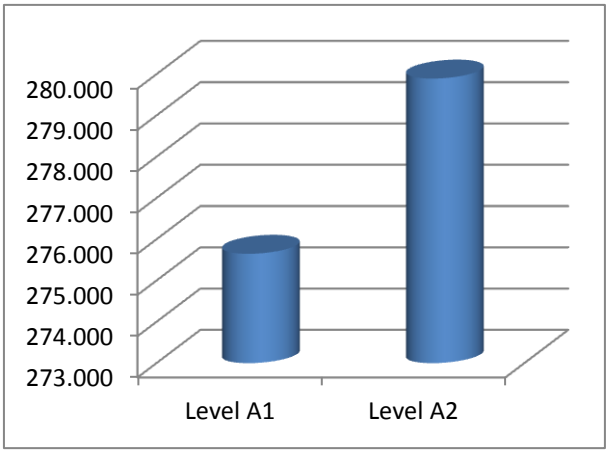


Grafico 18: Número de palabras por nivel

As previously described, to identify the linguistic needs that were the object of this dissertation, an analysis of documentation has been made, related to non-formal education in the professions of the selected sectors in our community (Extremadura). Next, a questionnaire has been developed and implemented to atest that the language, levels and contents covered by the courses were pertinent. Then, contents and levels present in General Purpose English textbooks were analyzed in order to select tasks, skills and to justify the levels chosen. The following step was to consider the vocabulary and structures used in our courses, due to its specific features, and compare it to a given corpus to check whether our selection was pertinent. Finally, English for Specific purposes courses were created bearing in mind contents, skills and levels previously studied.

So, as a consequence of all the previous study and analysis, and due to the growing demand of specific language courses existing in the Extremadura province, especially the ones related to the tourism sector, we will present a proposal for Specific English courses for waiters/bartenders and sales assistants. The courses will target A1 and A2 levels, according to the CEFRL, the recommended levels for the above mentioned professions, and aim European certification intended to allow students develop further learning or work around the European Union.

3.3.Objective 3 – Course presentation

3.3.1.Course presentation

When we begin to learn our mother tongue all inputs of the world around us contribute to that learning. First, we hear our mother's voice, songs to go to sleep, the sound of our father's voice, and then the family, friends, TV, music, and all the external inputs that help in our language acquisition. At first we imitate and learn words that can let us have what we need, namely food, a toy, a member of the family. Then that process evolves completing itself with our ability to communicate effectively. Despite all this description, language learning, both the mother tongue and a foreign language, is a process that is never complete, once language is in continuous motion and changing all the time. As we can see, this learning process is very much based on our surrounding environment and relays on our peers, meaning that everything and everyone has a contribution to our linguistic competence, this also happening when we begin a part of the labor market.

Bearing this in mind, we've designed a waiter/bartender and a shop assistant course for professionals of the tourist sector in the two sub-levels that constitute the basic user described in the CEFL of the European Union: level A1 and A2. Furthermore, and as we

have seen in chapter 2 of this dissertation, it is a purpose of the Union to motivate citizens to use computers and Information and Communication Technologies (ICTs), as well as the Internet, to develop language acquisition. As a result, in the past years we have seen a growing number of multimedia and online courses come to light, not only because they make geographical, work and personal limitations disappear, but also because they intend to fight digital illiteracy, equipping users and professionals with mechanisms that enable them to use the computer and communicate (as well as learn) with people from around the world. With this in mind, the courses presented in our proposal will be delivered in two ways:

- Through a Multimedia CD-ROM, and;
- On the Internet, through the Moodle platform.

As previously stated, we will present four English courses – level A1 and A2 of English for waiters and bartenders, and; level A1 and A2 of English for shop assistants. Each one of these courses is composed of five units: four units with contents and exercises covering the four skills (reading, listening, writing, speaking) and subskills, such as culture and phonetics, and; one unit of evaluation which will serve as assessment and will enable level certification.

Each unit is divided into one to three topics, depending on the subject(s) covered, and contents are introduced by Flash presentations (or scenes), which function as warming-up. These presentations/scenes are built with characters, actions and contexts belonging to the professions chosen, the purpose being to logically introduce contents and motivate students, once characters are involved in actions portraying real situations.

For each content intended to be developed, tables have been created with identifying colors. So, grammar and phonetics will be presented on green tables, vocabulary and syntax on blue ones, culture and cultural tips and curiosities on orange tables, and some exercises on yellow. The idea of choosing a color for each skill/subskill is to make it easier for students the identification of contents. However, and besides these colors, the online version also has a symbol for each content, exercise and skill, the purpose being to help students know what kind of task they are about to perform.

About exercises, they range from multiple-choice, matching, cloze, to organizing words in sentences, writing short texts, and recording dialogues, phrases and words. However, in the online version, other types of collaborative exercises are proposed, such as wikis, blogs and role-play activities in Second Life, by which students will have to practice all skills and subskills learned. On the other hand, it is also a purpose of the online version to promote tandem learning, i.e., mixing Spanish and English-talking students – Spanish students will learn English with their peers, and English students will learn Spanish. We believe that this exchange and interaction can portray real linguistic

immersion and help users develop knowledge and practice in the target language. These interactions will be carried out in Second Life virtual world by the end of each unit. Another aspect important of mentioning is that contents and exercises from all the courses were thought of and devised from the point of view of waiters, bartenders and shop assistants with the aim of providing useful information, competences and skills to these professionals when having to perform their jobs. Talking about exercises, it is worth mentioning that all exercises are self-evaluated except writing and speaking tasks, which have to be sent to the tutor/teacher for correction and feedback. On the online version of the course, all self-evaluated exercises will be done with Hot Potatoes software.

Let's focus now on a more specific approach by looking at and analyzing the units and contents composing the four courses which are the proposal of this dissertation.

3.3.1.1. English course for Waiter and Bartender, level A1

The course of English for Waiter/Waitress and Bartenders, level A1, is composed of five units, as we can see in Annex 2a.

The first three units deal with the topics of introducing people, describing daily routine, likes and dislikes. Although they present contents of General English, they are included in contexts related to the profession for which the course is intended – specific contexts and situations happening to professionals working in restaurants and bars. Thus, in terms of listening skills, by the end of Unit 1 (*Introducing people*) students will be able to understand people's introductions and greetings, and basic requests. The purpose set for reading skills is that students read and understand short texts related to the subject of the unit, and in writing that they can write short sentences giving personal information. As for speaking, students will be able to greet others, introduce themselves and others, give personal information by spelling words. They will also be able to apologize, thank and say goodbye. Vocabulary contents for the first unit are the following: greetings; introducing oneself and others; the alphabet; addresses; marital status; cardinal numbers; countries and nationalities; jobs/occupations.

Grammar contents for this unit are: verb *be*, *have*, *live*, *do*; personal pronouns; possessive adjectives; question words; definite and indefinite articles.

Phonetics will deal with the alphabet, how to pronounce countries and nationalities, unpronounced letters, the initial /s/ sound, and /ʃ/.

Unit 2 (*Daily routine*)deals with everyday activities. So, in listening students will be able to understand other people's daily routine, jobs and occupations, verbal instructions related to work, people asking and giving directions. Reading will cover short texts related to daily habits, jobs and occupations, reflecting on writing in which students will

write sentences about daily activities, as well as take simple notes. Speaking skills have the objective of making students describe their daily routines, talk about time, days of the week and the months of the year, ask for and give directions. Vocabulary contents covered by Unit 2 are: daily routine; time (hours, minutes, seconds); days of the week; months of the year; dates; ordinal numbers; meals; seasons of the year; telephone language; asking and giving directions; false friends.

In terms of grammar, these are the contents taught, bearing in mind the description of everyday activities: present tense; demonstrative pronouns and adjectives; prepositions of time and place; sentence order: affirmative, negative, interrogative; adverbs of frequency and place.

Phonetics will deal with the sound /ɪ/ in this unit.

In Unit 3 (*Likes and dislikes*) students are required to understand people's preferences in what listening is concerned. This is also reflected on reading, where they will be able to read and understand texts related to the expression of likes and dislikes, and in writing, covering the description of preferences. Speaking skills are based on discussing people's likes and dislikes, expressing preferences and making suggestions. Vocabulary contents for Unit 3 are the following: likes and dislikes; expressing preferences; making suggestions.

Grammar contents are: verbs *Like*, *do*; present simple and continuous; future simple; question words; comparative and superlative adjectives; imperative and *let's*; question-tags; sentence order; singular and plural nouns: regular and irregular.

Phonetics is concerned about the pronunciation of third person singular of the present tense, once it is different from others.

Unit 4 (*Food and drinks*) covers more specific contents related to these professions. By practising listening, students will be able to identify food and drinks, understand a menu, and talking about work relations. They will also be able to understand the description of objects, people, types of food and service. Reading will also cover these aspects namely texts related to food and drinks, understanding and analyzing menus. Writing will consolidate these contents once students will be invited to write short texts describing food and drinks and also organize and write menus. Speaking will cover asking for menu orders, describing food and drinks, making requests and suggestions, describing objects and people. Vocabulary contents in this unit are the following: food and drinks; menu vocabulary; making requests and expressing suggestions; work relations; the family; describing objects and people; colors; types of food service.

Grammar introduces the simple past tense, among others: adjectives; past tense of regular and irregular verbs; conditional tense; the genitive; countable and uncountable nouns; *there is*/*there are*; relatives.

Consequently, and because the simple past is a content pertaining to this unit, phonetics will cover the pronunciation of *–ed* ending of regular verbs.

Unit 5 (*Final task: in the restaurant*) has the purpose of evaluating all learning students have developed along the course and will provide certification of level A1 to all who achieve a positive assessment. Vocabulary contents are related to the topics covered, always respecting specific language contexts and situations dealt with along the course. The same happens to grammar – A1 level contents are respected and developed.

3.3.1.2. English course for Waiter and Bartender, level A2

Level A2 of this course is also composed of five units, but now dealing mostly with specific contents and vocabulary belonging to the areas which the course intends to cover (Annex 2b). So, Unit 1 (*Money and bills*) deals with money and payment. Listening skills want the student to understand when people ask for the bill, knows receipts and invoices, deals with money, change and money exchange. Consequently, reading skills will be focused on texts related to currency, bills and invoices, and writing will be based on bills, receipts and invoices. Speaking skills will cover asking for money, thanking, inviting and expressing gratitude. Vocabulary contents pertaining to this unit are the following: money; expressing gratitude, preferences and quantities; inviting; cardinal numbers.

Grammar includes: can/can't (ability and permission); *going to* future; expressing quantities; adverbs of manner.

Phonetics deals with the pronunciation of *can* and *can't*.

Unit 2 (*Types of restaurant*) mentions different kinds of eating facilities, and students need to be able to (by means of listening) understand basic requests, doubts about tableware, food and drinks, description of different types of restaurant, and eating habits. Based on these topics, reading skills cover short texts about different types of restaurants, food and drinks, and eating habits. Dependent of these two skills, writing practice has the purpose of composing short texts describing restaurants, food and drinks, and so does speaking, by which students can be able to describe restaurants, help people, talk about products and give directions. Vocabulary covered by this unit is the following: restaurant vocabulary: tableware, furniture, food and drinks, hygiene, eating habits; giving directions; cardinal numbers; colors, shapes and sizes.

Grammar contents are: difference between *–ing* and *–ed* adjectives; two-word nouns; prepositions; past continuous; *could*.
Phonetics deals with the pronunciation of compounds and prepositions.

Unit 3 (*Requests*) covers different kinds of orders and listening skills include understanding people's requests and doubts, as well as reading, a skill intended to help students understand texts related to requests, likes and dislikes. This is reflected in writing where students are invited to take note of orders, and in speaking by which they will practice making suggestions and helping customers. Vocabulary belonging to this unit is the following, expanding contents previously learned: restaurant vocabulary: tableware, furniture, food and drinks.

Grammar covers these topics: *because*; *but*; *so*; *-ing* nouns (gerund); verbs with two objects; verbs + object + infinitive; present perfect; *for* and *since*.

Phonetics deals with intonation in questions and the sounds /r/ and /l/.

Unit 4 (*Complaints*) refers complaints these professionals may receive from customers. In terms of listening, students are required to understand complaints, and reading covers different types of complaint made in restaurants and bars. Writing focuses on short texts describing complaints, and speaking is intended to deal with these situations, by giving explanations and convincing customers. The vocabulary included in this unit is: menu vocabulary; making requests; expressing suggestions; giving explanations.

Grammar contents are the following: *must/have to;* habitual actions in the past: *used to;* phrasal verbs*;* probability*;* first conditional.

Phonetics will cover practice of vowel pronunciation.

Unit 5 (*Final task: at the restaurant*) aims to assess the level and provide certification by revising and practising the four skills and subskills covered, as happened in level A1.

3.3.1.3. English course for Shop Assistants, level A1

The course of English for shop assistants, level A1, follows the same structure of the waiter and bartender course, as can be seen in Annex 2c. It is also composed of five units and vocabulary, grammar and phonetical contents are the same as the ones covered by the waiter course, although the contexts and situations proposed belong to the profession which the course is intended for. Thus, Unit 1 (*Introducing people*) demands the following listening skills: understanding people's introductions, greetings and basic requests. Reading will deal with short texts covering the subject of the unit, and writing will practice composing sentences giving personal information. Speaking skills comprise

greeting, introducing oneself and others, giving personal information, spelling words, apologizing, thanking and saying goodbye. Vocabulary includes the following topics: greetings; introducing oneself and others; the alphabet; addresses; marital status; cardinal numbers; countries and nationalities; jobs/occupations.

Grammar deals with introducing concepts and basic language structures: verbs *be*, *have*, *live*, *do*; personal pronouns; possessive adjectives; question words; articles: definite and indefinite.

Phonetics covers the pronunciation of *can* and *can't*.

Unit 2 (*Daily routine*) deals with everyday activities. Listening skills include understanding people's daily routine, jobs and occupations, instructions related to work, and asking and giving directions. Reading is also based on short texts related to daily activities, jobs and occupations, and so does writing, since students are required to compose sentences about their routines and take notes. Speaking also covers this topic and students will describe their routines, talk about the time, the days of the week and the months of the year, ask for and give directions. Vocabulary contents are thus the following: daily routine; time (hours, minutes, seconds, days of the week, months of the year, dates); ordinal numbers; meals; seasons of the year; telephone language; asking and giving directions; false friends.

Grammar includes: present tense; demonstrative pronouns and adjectives; prepositions of time and place; sentence order: affirmative, negative, interrogative; adverbs of frequency and place.

Phonetics deals with the pronunciation of compounds and prepositions.

Unit 3 (*Likes and dislikes*) includes, as listening skills, understanding preferences and, as reading, texts related to likes and dislikes. Writing will function as a consolidation of these contents, once it proposes the student the composition of texts describing preferences. Consequently, speaking skills cover discussing likes and dislikes and expressing preferences, and making suggestions. Vocabulary contents are the following: likes and dislikes; expressing preferences; making suggestions.

Grammar contents are: verbs *Like* and *Do*: affirmative, negative, interrogative; present tense; past tense.

Phonetics includes intonation in questions and the pronunciation of /r/ and /l/ sounds.

Unit 4 (*Buying and selling*) deals with more specific vocabulary, contexts and situations occurring in commercial facilities. Listening requires students to understand buying requests, and reading includes texts related to buying, selling and requests.

Writing skills comprise describing buying and selling processes, and speaking deals with helping people, describing products, making requests and suggesting. Vocabulary contents are: sales vocabulary: buying and selling; making requests; expressing suggestions.

Grammar includes: verbs *Like*, *Do*; verb tenses: present simple and continuous, future simple, imperative and *Let's*, conditional, past (regular and irregular verbs), *There is/are* ; question words; question-tags; singular and plural nouns: regular and irregular; countable and uncountable nouns; adjectives: comparative and superlative; the genitive; relatives; sentence order.

Phonetics will cover the pronunciation of vowel sounds.

Finally, Unit 5 (*Final task: in the shop*) will revise and assess course contents by covering all skills (reading, listening, writing and speaking). It will be the means to evaluate the unit and give certification in level A1.

3.3.1.4. English course for Shop Assistants, level A2

Level A2 of the English for shop assistants course has, just as level A1, five units but now the contents covered are more specific, having to do with situations happening in shops or during commercial transactions. So, as reflected in Annex 2d, Unit 1 (*Money and credits*) expects, in terms of listening, that students understand when asked for the bill, deal with receipts and invoices, money, change and money exchange. Consequently, reading will cover texts related to money currency, bills and invoices, as well as different kinds of payment (in cash and by credit card). Writing will teach how to compose a bill, a receipt and an invoice, and speaking will also cover these subjects: asking for money, explaining money exchange, thanking, inviting and expressing gratitude. Vocabulary contents are the following: money; expressing gratitude, preferences, quantities; cardinal numbers; inviting.

Grammar contents are: *can/can't* (ability and permission); *Going to* future; expressing quantities; adverbs of manner.

Phonetics will deal with the difference of pronunciation existing between *can* and *can't*.

Unit 2 (*Types of shopping facilities*) presents several kinds of facilities, such as shops and shopping malls. In terms of listening, students will be required to understand requests, customers' doubts about products, and description of different kinds of shop. Thus, reading will focus on short texts about selling and different types of shopping facility. Writing will deal with the description of products and of the sales process, and

speaking will practice helping customers, describing products and services, giving directions, talking about different types of shop, and discussing sales products. Vocabulary contents are: sales vocabulary; giving directions; cardinal numbers; shapes, sizes and colors.

Grammar contents covered by this unit are the following: difference between *–ing* and *–ed* adjectives; two-word nouns; prepositions; past continuous; *Could*.

Phonetics will teach how to pronounce compounds and prepositions.

Unit 3 (*Commerce*) analyzes different buying and selling situations. So, in terms of listening, students will be expected to understand requests and doubts. In terms of reading, they will deal with texts related to requests, likes, dislikes, cheques and invoices. Writing will teach students how to compose a simple business letter, and speaking will make them practice making suggestions, helping, and simulating buying and selling contexts. Vocabulary contents are the following: buying and selling; cheques, invoices, receipts; business letters.

Grammar contents are: *because*, *but*, *so*; *-ing* nouns (gerund); verbs with two objects; verbs + object + infinitive; present perfect; *for* and *since*.

Phonetics will deal with intonation in questions and with the pronunciation of /r/ and /l/.

Unit 4 (*Telephone sales*) covers sales through the phone. Listening skills will focus on understanding requests and establishing a conversation on the phone, and reading will deal with texts related to this type of sales. Writing will make students practice contents by describing telephone sales interaction, and speaking will focus on giving explanations, convincing, and helping clients by using the phone. Vocabulary contents are: making requests; expressing suggestions; giving explanations.

Grammar contents are the following: *must/have to*; routines in the past: *used to*; phrasal verbs; probability; first conditional.

Phonetics covers vowel pronunciation.

Unit 5 (*Final task: at the shopping mall*) aims to revise and assess course contents by using all skills (reading, listening, writing, speaking). This unit will function as course evaluation and level certification.

Due to the extension of the courses, we decided to present in detail two units of each level: one from the multimedia version, and another from the online version. By choosing and presenting these units we aim to give an overview of how the course is organized,

designed and implemented in both versions. However, to see the full multimedia course, CDs are attached to this dissertation. The online version is not fully designed, only existing a short version of the course to develop tandem learning. You can see it at http://gexcall.unex.es/idiomasonline/

3.3.2. WAITER/BARTENDER COURSE, LEVEL A1

3.3.2.1. Unit 2 – Everyday activities (multimedia version)

When accessing Unit 2 on the CD-ROM we are first presented with its objectives: general, vocabulary and grammar contents. We chose this unit to present in detail once it deals with routines, including work, free time, times and schedules. This unit has one topic. Topic 1 deals with a work ad, a subject so important nowadays due to the difficulty of finding a job in a society marked by the economical crisis. Students are invited to read that work ad (Figure 14) and answer a cloze, or reading comprehension exercise (Figure 15)

Figure 14: work ad

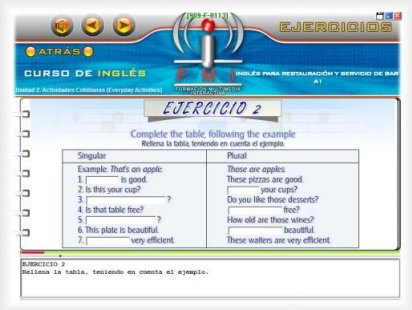


Figure 15: reading exercise

Based on this work ad previously read, grammar contents are introduced, namely the demonstratives (Figure 16) and the adverbs of place, and a cloze exercise is proposed to test acquisition and enable consolidation. And once we are talking about newspapers, a cultural tip (Figure 17) is presented with several types of English and American newspapers, so students may know some papers to look for if interested in applying for a job in one of these countries.

Figure 16: demonstratives

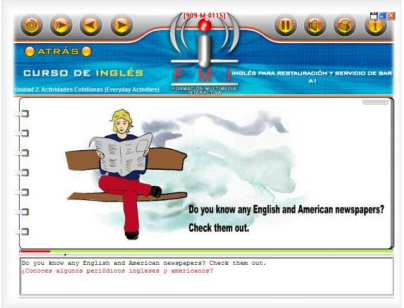


Figure 17: cultural tip

When looking for a job, we need to know where the place of work is, and that's why we introduce here a presentation about directions. A table with vocabulary (Figure 18) on asking and giving directions is given, and two exercises to practice this content: a multiple-choice exercise to test vocabulary, and; a speaking exercise (Figure 19), where students have to record themselves giving directions. This recorded exercise has to be sent to the teacher, who will give feedback and comments to students.

Figure 18: vocabulary: directions

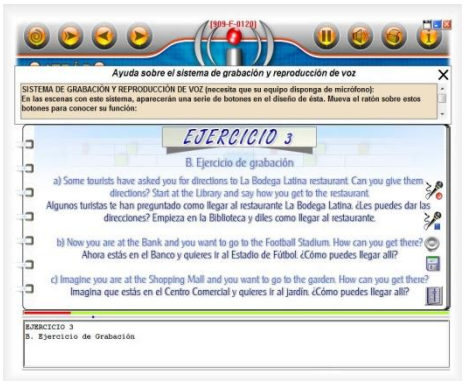


Figure 19: speaking exercise

Also based on directions, prepositions of place are introduced (Figure 20) and also a cloze exercise to test their practice and acquisition.

During the first part of this unit, characters were looking for a job in newspapers. Now they will fill in the CV. A new scene appears with the Europass CV and instructions to fill it in Figure 21, the objective being to let students know that this is the CV model used throughout Europe, in case they want to apply for a job in another European country. Then, two exercises are proposed, to fill in the CV, and although possible solutions to the exercise are provided, it has to be sent to the teacher for correction.

Figure 20: prepositions of place

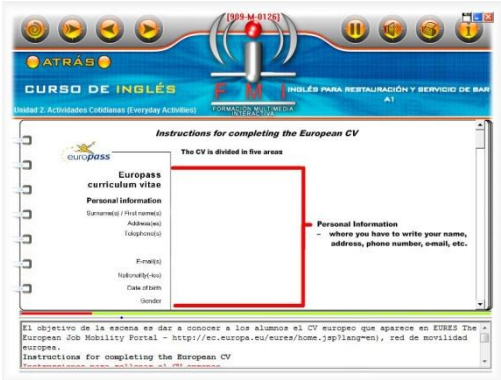


Figure 21: Europass CV

Now our character has filled in the CV and applied for a job, she needs to contact the firm in order to have a work interview, and this contact is made by phone. A new scene (Figure 22) and vocabulary about words and expressions (Figure 23) used when talking

on the phone are introduced, and two exercises on this scene developed; a matching, to test reading comprehension, and; a speaking exercise simulating a conversation via phone. Next, a new scene appears with the job interview and a matching exercise to assess reading comprehension.

Figure 22: Flash: phone conversation

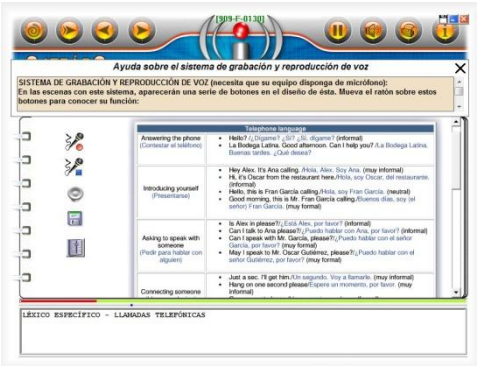


Figure 23: vocabulary: phone language

Since talking about work implies the use of time expressions, a table with the days of the week appears, and a tag to a cultural hint on British and American times, so different from Spain, some important dates, and timetables and schedules. Going back, we have two exercises about the days of the week, and another cultural hint on the differences existing between British, American and Spanish calendars.

Our character got the job and it's her first day at the bar. A presentation of the dialogue between boss and employee is given (Figure 24) as well as a reading comprehension exercise (multiple-choice). Then, some vocabulary is introduced, on asking and telling the time, and students are asked to do a writing exercise on this subject (Figure 25). And because the time is linked to our daily routine, a new presentation is appears, as well as some vocabulary related to this topic.

Figure 24: Flash: conversation

Figure 25: writing: telling the time

Daily routines are habits and the tense used to describe them is the simple present. So, a table with this grammatical content is given (Figure 26), and two cloze exercises to

practice this tense (Figure 27). Next, we introduce meals and a cultural hint on meal times to show the difference between Spain and English-speaking countries. Completing information on daily habits, scenes are introduced about the months and seasons of the year, and also a grammar content related to this topic – the prepositions of time – and a cloze exercise.

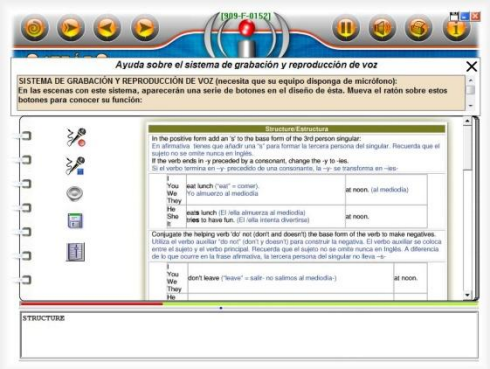


Figure 26: simple present

Figure 27: cloze exercise

With all this information, it is time to see a description of daily routine in another presentation, and a writing exercise is proposed to practice reading comprehension – answering questions. But daily routines are connected to dates, and this content is presented in a scene and table (Figure 28), as well as the ordinal numbers (Figure 29), used in saying the date.

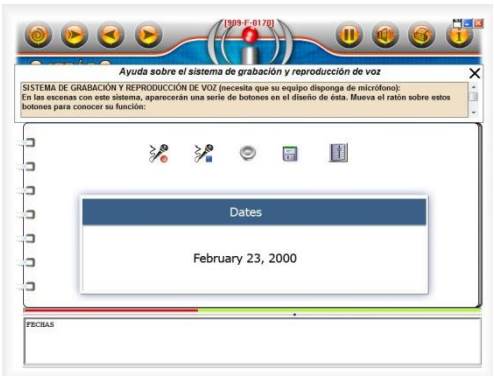


Figure 28: vocabulary: dates

Figure 29: vocabulary: ordinal numbers

Due to the pronunciation of ordinal numbers, phonetics covers the sound /**θ**/ (Figure 30). Then, three exercises to practice these contents are proposed: a crosswords on vocabulary, a writing exercise and a speaking task (reading words – Figure 31). These two last exercises will be sent ot the teacher for evaluation and feedback. A cultural tip on ways to write dates is given, and adverbs of frequency introduced. Finally, another cultural tip is presented, covering false friends.

Figure 30: phonetics

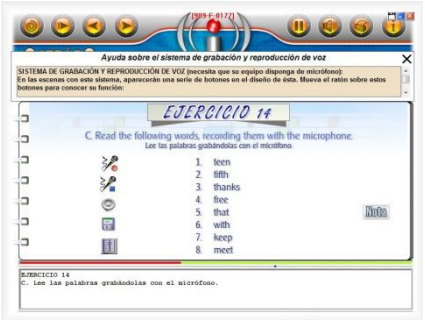


Figure 31: speaking: reading words

The final task covers several skills. Reading and listening (Figure 32) with comprehension exercises, writing (Figure 33), vocabulary and grammar are proposed, the purpose being to revise and practice contents previously taught.

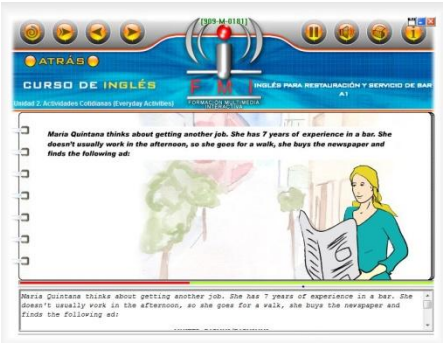


Figure 32: listening & reading

Figure 33: writing

To evaluate this unit, a final exam is proposed. Only passing this exam will students be able to progress and access the following unit. The Final exam is composed of three scenes/presentations. The contents of the first one are evaluated through two reading comprehensions: one is a writing task and; the other a cloze exercise. Vocabulary is assessed by a crosswords and speaking by an exercise on giving directions. The second presentation/scene has the purpose of evaluating reading comprehension by filling in a writing task – the European CV with Paula's data. Finally, the third scene aims to assess: listening and reading comprehension with a writing task; vocabulary through other writing exercises; grammar through cloze exercises, and; speaking by describing daily routine.

3.3.2.2. Unit 4 – Food and drinks (online version)

This unit is divided into three topics:

- Topic 1 – At La Bodega Latina;
- Topic 2 – At Copas bar, and;
- Topic 3 – At Casa Paco.

The three topics present contexts and situations occurring in restaurants and bars, one of the main objectives of our courses.

The unit begins presenting some technical requirements students must take into account to perfectly use and follow the course (Figure 34). Then, general objectives, vocabulary and grammar contents are presented and also two forums: a News forum, where the teacher/tutor posts messages and guidelines for students, and; a Doubts and communication forum, where students can communicate with one another and with the teacher (Figure 35). This forum can function as a breaking-the-ice activity, and as a collaborative task once users can solve doubts and share work.

Figure 34: unit presentation

Figure 35: Forums

Topic 1 (*At La Bodega Latina*) functions as an introduction to the unit. It begins with a scene at the restaurant (Figure 36), its menu and taking the order. Then, a reading comprehension exercise (multiple-choice) is proposed and also tables with vocabulary used in menu writing, as well as a matching exercise (Figure 37) to test these lexical contents.

Figure 36: Flash scene

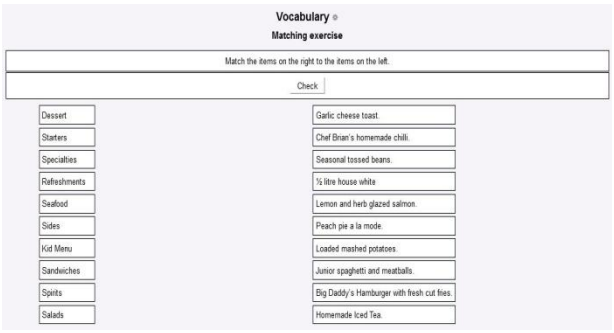


Figure 37: matching exercise

After eating, customers order some dessert. A new presentation appears (Figure 38) as well as a multiple-choice exercise to test reading comprehension (Figure 39). More vocabulary related to food is given, a cultural tip on specific vocabulary used in restaurants, and a cloze exercise to test lexical contents previously studied.

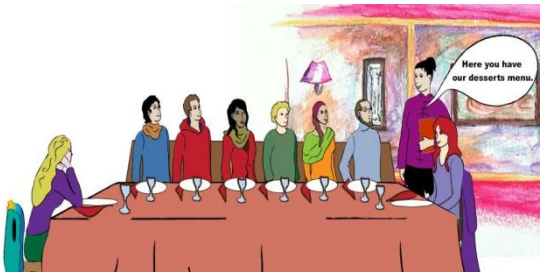


Figure 38: Flash scene

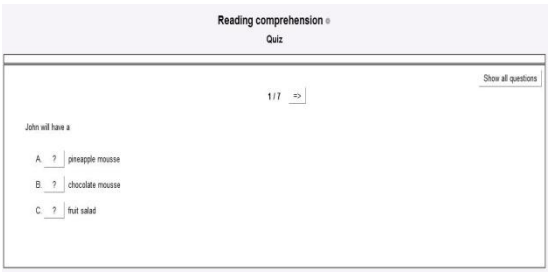


Figure 39: multiple choice exercise

Topic 2 (*At Copas bar*) begins with a new scene at the bar, the bar menu (Figure 40) and taking customers' orders. Based on this dialogue, the simple past is introduced and the top 30 irregular verbs. Then, to practice this content, we have a cloze exercise, and phonetics deals with the pronunciation of *–ed* endings in regular verbs, in a table with sound so students can listen to the differences between them. To practice these sounds, a Nanogong (voice recording) exercise is proposed (Figure 41). Next, we introduce the conditional tense with a table and a cloze exercise to practice this content, and a cultural hint on drinks and cocktails, useful to bartenders and bar employees. Then, a reading comprehension exercise is proposed (multiple-choice).

Figure 40: Flash: bar menu

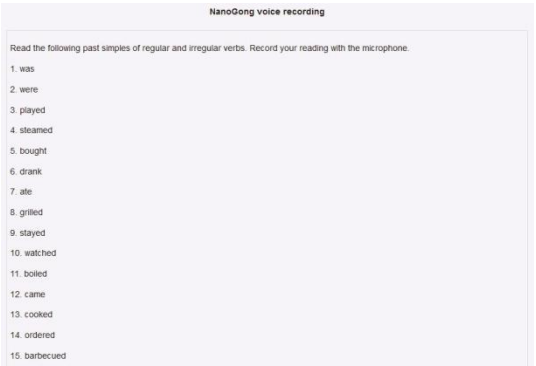


Figure 41: speaking - Nanogong

Back in Copas is another scene occurring at the bar. New lexical contents on work relations compared to the family are introduced to justify the use of the genitive, and, to practice it, a cloze exercise is presented, vocabulary on how to describe objects (Figure 42) and people, and a writing exercise through a Moodle wiki (Figure 43) to develop

collaborative work between students. This exercise will be corrected by the teacher/tutor, who will send feedback and guidelines to students.

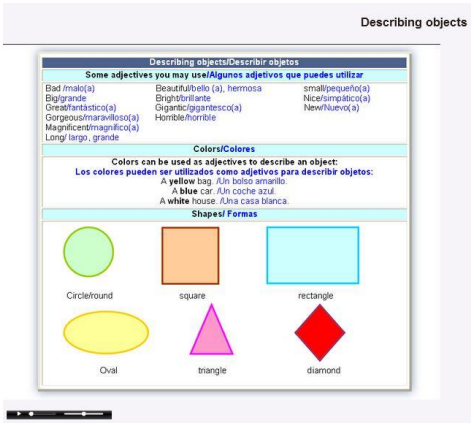


Figure 42: vocabulary

Figure 43: writing: wiki

Topic 3 begins with a phone conversation of a customer calling a restaurant, Casa Paco. A Nanogong (voice recording) exercise is proposed (Figure 44), another grammatical content added – *there is/there are* (Figure 45) – and a cloze exercise to practice it.

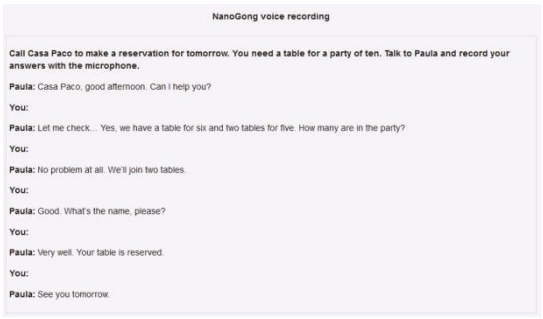


Figure 44: speaking: Nanogong

Figure 45: there is/are

Another scene at Casa Paco is introduced, with the restaurant menu and the customers' orders. Then, a reading comprehension exercise through a Moodle task (online test) is proposed, and a cultural hint on vegetarianism presented. Related to these topics, a new table on countables and uncountables is introduced and two exercises: a writing task and a cloze (Figure 46).

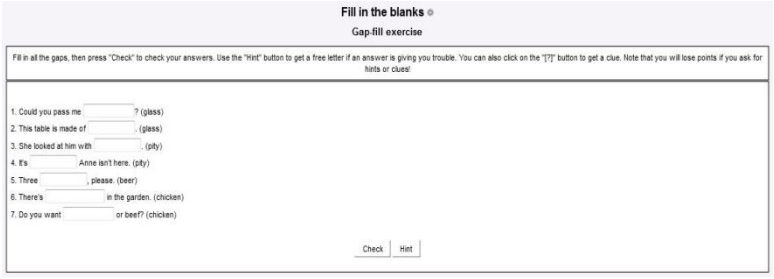


Figure 46: cloze exercise

To finish this unit, a Final task and a Final exam are proposed.

The Final task has to do with listening and reading skills and is developed through a matching exercise. The purpose is to revise and remember the contents presented and learned during the unit. The Final exam will carry out unit evaluation. Listening and reading skills will be evaluated through writing; vocabulary and grammar through cloze exercises, and; syntax by a multiple choice quiz (Figure 47).

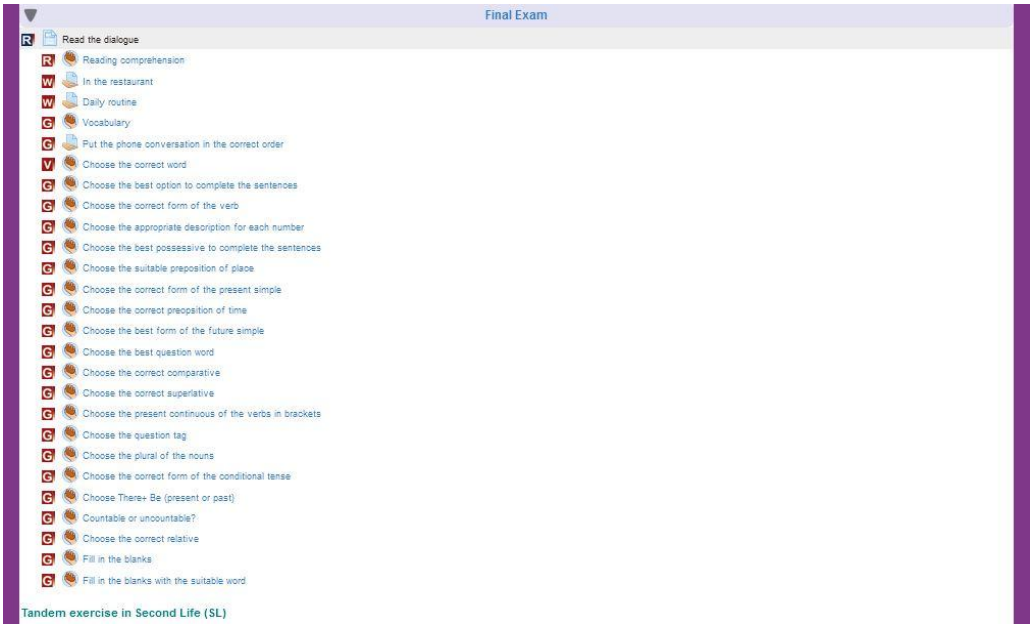


Figure 47: Final exam exercises

Speaking is not considered here as part of the evaluation because it will be carried out in Second Life in a tandem activity with native speakers, as we can see in www.secondlife.com.

After completing all activities present in the unit, students should collaborate in unit assessment, through a Wiki where they can say what they liked the most, what they didn't like, how tutor performance was, and the difficulties they had with the platform (gexcall.unex.es/idiomasonline).

3.3.3. WAITER/BARTENDER COURSE, LEVEL A2

3.3.3.1. Unit 2 – Types of restaurant (multimedia version)

Just like all units from the multimedia version, this one begins by presenting objectives: general objectives, and vocabulary and grammatical contents. This unit has one topic. Topic 1 introduces *Tapas* snack-bar, with a presentation and the menu (Figure 48). And because *tapas* is a Spanish word, a cultural hint is introduced explaining its meaning and giving a *tapas* recipe (Figure 49).

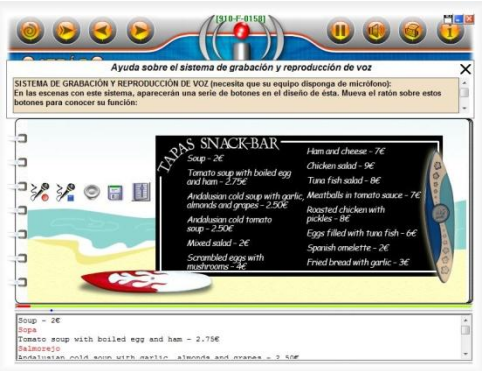


Figure 48: Flash: Tapas menu

Figure 49: cultural hint: Tapas

Then we have another presentation of clients making the order, and grammar is introduced covering prepositions with a table outlining them, their meanings and usage, and a multiple choice exercise to practice this content. Next, another grammar content is covered – compound nouns (Figure 50) – and two exercises: a matching and a reading task, reading compounds (Figure 51). Now that clients ordered and ate the food, it's time to ask for the bill. A new scene is presented with a reading comprehension exercise (matching) and a cultural hint explaining what type of restaurant a snack-bar is.

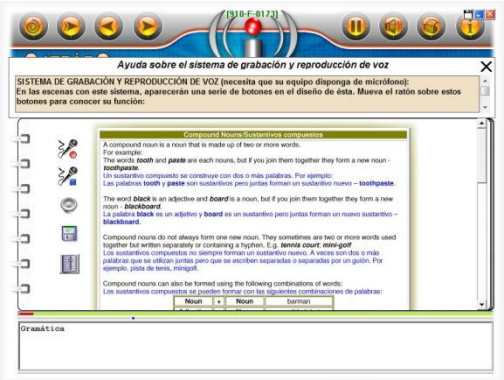


Figure 50: grammar: compounds

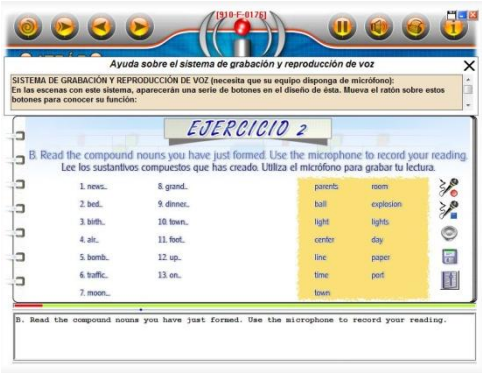


Figure 51: speaking: reading compounds

We change the venue and several scenes are presented at a new restaurant called *Pizzeria Roma*: the menu, ordering and choosing the dessert (Figure 52). A cloze exercise is proposed to test listening and a cultural hint on pizza is given, as well as a pizza recipe (Figure 53). Another cloze exercise is presented to test listening and tables with vocabulary introduced, about kitchenware, measures and cooking techniques. To practice vocabulary, a writing exercise is proposed. Next, and also based on the previous presentations, *could* is introduced, its use to express possibility, past ability, suggestions

and requests, and also a cloze exercise to practice this content.

Figure 52: scene: Pizzeria Roma

Figure 53: cultural hint

Now the scene takes us to another restaurant – *Proserpina: Fast food & Take away* – to learn the participial adjective (Figure 54) and practice it through a cloze and a multiple-choice exercise. To explain what a fast food restaurant is a cultural tip is given. *La Bodega Latina*, the next restaurant presented, is presented in another scene, as well as its menu and the interaction between waiter and customers when ordering. Based on these scenes, the past continuous is introduced, with a table on form and usage (Figure 55), and a cloze exercise to practice this tense.

Figure 54: the participial adjective

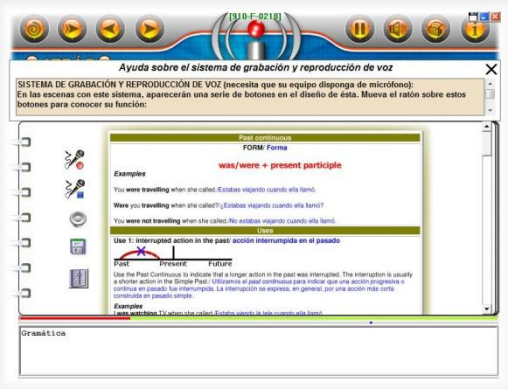


Figure 55: past continuous

The final task of the unit is based on a writing exercise: interviewing the waiter. Finally, the final exam deals with two listening and reading tasks, on which several exercises are based. The first one intends to practice grammar and vocabulary through cloze tests. The second one proposes a reading comprehension and a writing task.

3.3.3.2. Unit 3 – Requests (online version)

Like the unit from level A1 (*Food and drinks*), this one also begins by presenting technical requirements, general objectives, grammar and vocabulary, and two forums: a

News forum dedicated to announcements and guidelines from the teacher, and; a Doubts and communication forum to promote interaction between teacher and students, and to develop collaborative work.

This unit has only one topic – *Topic 1: Another lunch out*. This topic deals with interaction in different restaurants, both in person and on the phone. It begins with a Flash presentation in a restaurant, its menu and making the order. Then, a green table on phonetics is presented (Figure 56) with theory and sound. The content is intonation in questions and to practice it we propose a quiz and a Nanogong exercise (voice recording) on reading questions. Next, a new grammar content is presented (connectors), two exercises to practice it (a quiz and a matching task), a vocabulary table on things you say in a restaurant, and a Nanogong to record student's performance in a dialogue.

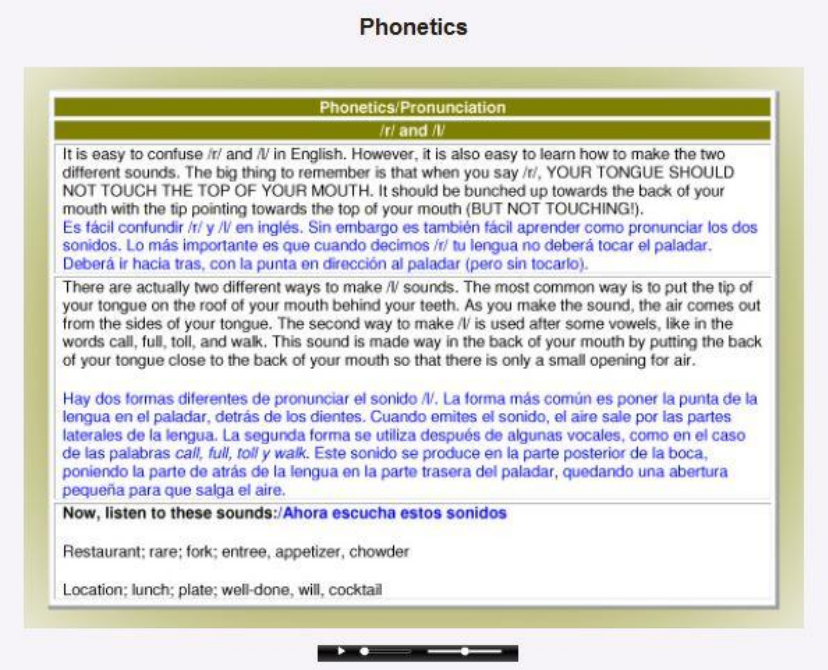
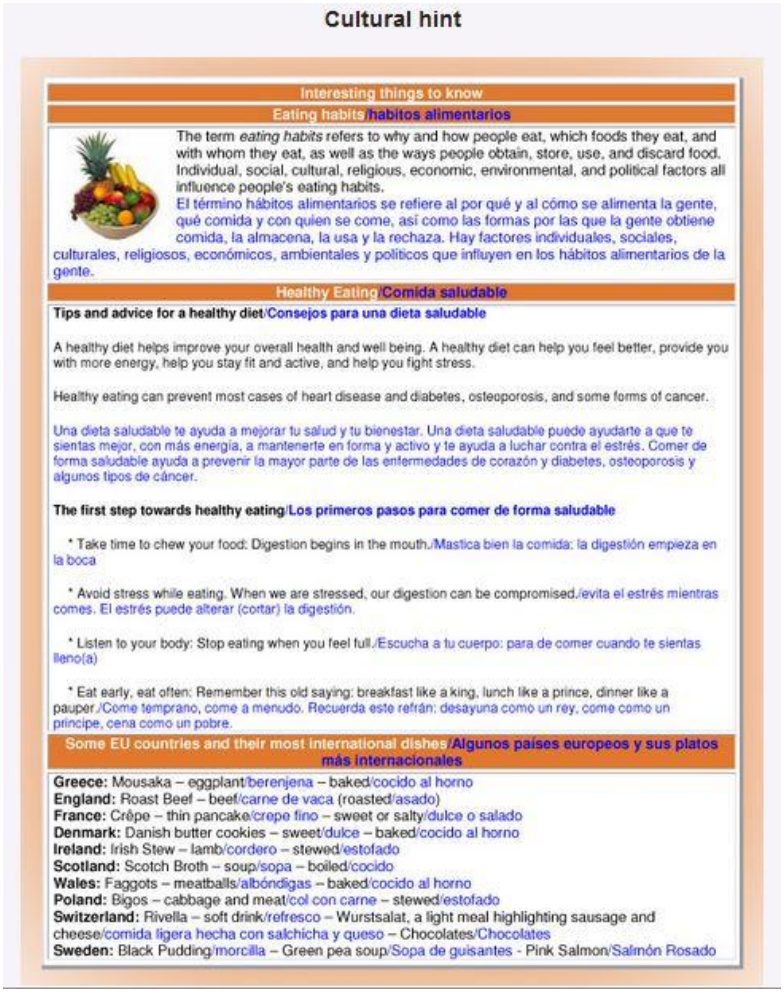


Figure 56: phonetics: theory and sound

Our characters go to *Pizzeria Roma*, they see the menu and order some food. Based on ordering, vocabulary on this topic is presented as well as a cloze exercise to practice it, and also some cultural hints on eating habits, healthy eating and dishes served at some European countries (Figure 57).



Cultural hint

Interesting things to know

Eating habits/hábitos alimentarios

The term *eating habits* refers to why and how people eat, which foods they eat, and with whom they eat, as well as the ways people obtain, store, use, and discard food. Individual, social, cultural, religious, economic, environmental, and political factors all influence people's eating habits.
El término hábitos alimentarios se refiere al por qué y al cómo se alimenta la gente, qué comida y con quien se come, así como las formas por las que la gente obtiene comida, la almacena, la usa y la rechaza. Hay factores individuales, sociales, culturales, religiosos, económicos, ambientales y políticos que influyen en los hábitos alimentarios de la gente.

Healthy Eating/Comida saludable

Tips and advice for a healthy diet/Consejos para una dieta saludable

A healthy diet helps improve your overall health and well being. A healthy diet can help you feel better, provide you with more energy, help you stay fit and active, and help you fight stress.

Healthy eating can prevent most cases of heart disease and diabetes, osteoporosis, and some forms of cancer.

Una dieta saludable te ayuda a mejorar tu salud y tu bienestar. Una dieta saludable puede ayudarte a que te sientas mejor, con más energía, a mantenerte en forma y activo y te ayuda a luchar contra el estrés. Comer de forma saludable ayuda a prevenir la mayor parte de las enfermedades de corazón y diabetes, osteoporosis y algunos tipos de cáncer.

The first step towards healthy eating/Los primeros pasos para comer de forma saludable

* Take time to chew your food: Digestion begins in the mouth./Mastica bien la comida: la digestión empieza en la boca

* Avoid stress while eating. When we are stressed, our digestion can be compromised./evita el estrés mientras comes. El estrés puede alterar (cortar) la digestión.

* Listen to your body: Stop eating when you feel full./Escucha a tu cuerpo: para de comer cuando te sientas lleno(a)

* Eat early, eat often: Remember this old saying: breakfast like a king, lunch like a prince, dinner like a pauper./Come temprano, come a menudo. Recuerda este refrán: desayuna como un rey, come como un príncipe, cena como un pobre.

Some EU countries and their most international dishes/Algunos países europeos y sus platos más internacionales

Greece: Mousaka – eggplant/berenjena – baked/cocido al horno
England: Roast Beef – beef/carne de vaca (roasted/asado)
France: Crêpe – thin pancake/crepe fino – sweet or salty/dulce o salado
Denmark: Danish butter cookies – sweet/dulce – baked/cocido al horno
Ireland: Irish Stew – lamb/cordero – stewed/estofado
Scotland: Scotch Broth – soup/sopa – boiled/cocido
Wales: Faggots – meatballs/albóndigas – baked/cocido al horno
Poland: Bigos – cabbage and meat/col con carne – stewed/estofado
Switzerland: Rivella – soft drink/refresco – Wurstsalat, a light meal highlighting sausage and cheese/comida ligera hecha con salchicha y queso – Chocolates/Chocolates
Sweden: Black Pudding/morcilla – Green pea soup/Sopa de guisantes - Pink Salmon/Salmón Rosado

Figure 57: cultural hint

Despite of the great variety of restaurants present everywhere, sometimes we prefer to eat at home. Our characters check *Proserpina's* flyer and this scene is a pretext to teach the gerund and *–ing* nouns, with an explanatory table (Figure 58) and a cloze to practice these grammar topics. Then, they call the restaurant to order some food, as can be seen in the next presentation. Based on this scene, a Nanogong exercise (voice recording) on giving directions is proposed, to revise contents learned previously, and phonetics is introduced, namely the pronunciation of sounds /r/ and /l/. To practice these sounds, we have another Nanogong exercise – reading words. Culture deals with expressing requests and, based on this cultural hint (Figure 59), two exercises are presented: a Nanogong, where students have to make an order, and; a matching exercise to assess reading comprehension.

Sometimes it is difficult to find a table if the restaurant is good and we'd better make a reservation. The next presentation deals with a phone reservation in Casa Paco and it

serves to introduce the present perfect (Figure 60) and a list of irregular verbs. To practice this content we propose a cloze and a speaking exercise (Nanogong – voice recording).

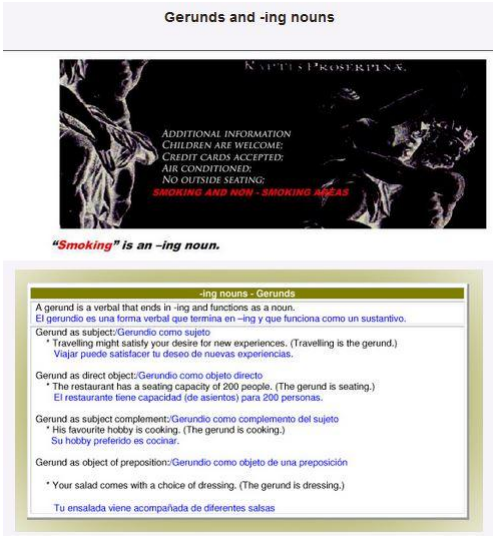


Figure 58: gerund

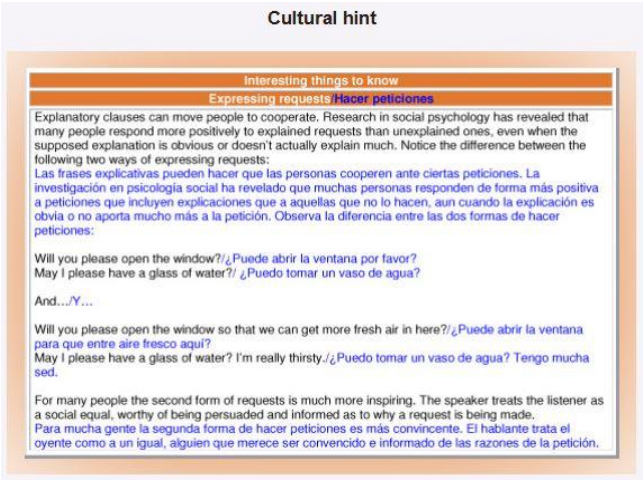


Figure 59: cultural hint: requests

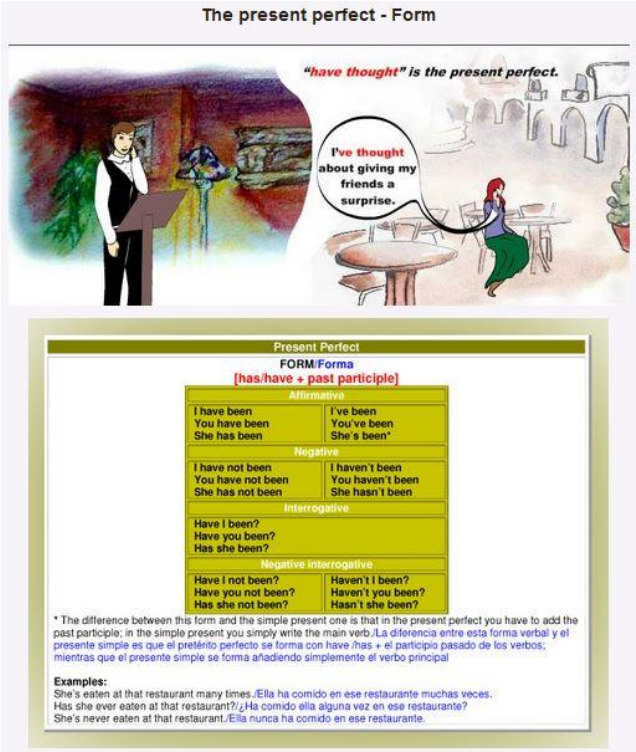


Figure 60: present perfect

Nowadays there are multiple ways by which we can contact people and/or places, and bearing this in mind and the use of technologies to send messages, we introduce a scene with an email. Based on this, a cultural hint on whether people should or should not smoke in Spanish restaurants is given, and a writing exercise proposed – students should write their opinions in a Blog (Figure 61) intended to develop collaborative work by

commenting on and receiving comments from their peers.

Our last scene in this unit is a phone call to *La Bodega Latina*. Vocabulary on tableware is introduced as well as grammar and syntax – the structure *verb+object+infinitive*, and verb with two objects (Figure 62). To practice these contents we propose an ordering words in sentences exercise and a writing task on Moodle (online text – Figure 63).

Figure 61: writing: blog

Figure 62: grammar: verb with two objects

Figure 63: writing

The final task of this unit proposes a listening and reading exercise, and a speaking task recorded with Nanogong. The final exam revises all contents developed throughout the unit. It has two reading and listening presentations (a flyer and a phone conversation), a multiple choice to test reading comprehension, a speaking exercise through Nanogong recording, and a writing exercise (Moodle online text). We also propose, to test grammar and syntax, several exercises, namely cloze, multiple choice and ordering words in sentences. Finally, students are invited to go to Second Life where they will practice all the contents learned during the unit by interacting with native speakers, developing

tandem learning. Practical situations are proposed to test their learning acquisition. – www.secondlife.com.

After completing all activities present in the unit, students should collaborate in unit assessment, through chat interaction where they can say what they liked the most, what they didn't like, how tutor performance was, and the difficulties they had with the platform (gexcall.unex.es/idiomasonline).

3.3.4. SHOP ASSISTANT COURSE, LEVEL A1

3.3.4.1. Unit 3 – Likes and dislikes (multimedia version)

Once again, this unit begins by stating general objectives, vocabulary and grammar. It has one topic – *Topic 1: Tourists*.

The topic begins with a scene presenting tourists who have just arrived in Spain and, based on it, a writing exercise is proposed to describe them. This exercise also functions as reading and listening comprehension once students have to describe the tourists based on the scene they've watched. Then, and because tourists come from different English-speaking countries, a cultural hint is given with information on England, the USA, Australia and South Africa, their most famous shops, and also about customs in Great Britain.

When they arrive at their destination tourists go to the Tourism Office to get information about places to see and hotel reservations, in another presentation. After watching it, students are invited to answer two exercises: a multiple choice to test reading comprehension, and; a writing task to make correspondence between pictures and descriptions. Based on this scene, grammar is introduced (the Future simple) by a table with its form and usage, and a cloze to practice. And because the topic is related to tourism, we present a cultural hint on travelling to space. Talking about preferences, *like* is introduced and also phonetics on how to pronounce the third person singular of verbs. Then, to practice these sounds, a speaking exercise is given – reading words – to be sent to the teacher for correction and feedback, and also a multiple choice to practice grammar.

Back at the Tourism Office is another scene where tourists want to make a reservation in a hotel. After listening to how a reservation is done, students are invited to practice through a speaking task where they have to complete a dialogue. After that, grammar is introduced, namely question word *how* (Figure 64), and a writing exercise (Figure 65) to complete sentences with this content.

Tourists are in Badajoz and we have another presentation where they ask for directions. To practice this content, a speaking task (Figure 66) is proposed where students are asked to give directions. Then, a cultural tip on places similar to Badajoz is

given and an European city presented, namely Carlisle.

In the next Flash presentation tourists express their preferences about the city and students are asked to do a similar task in writing – what they like and don't like about the place they live in, by imitating the tourists' dialogue and using expressions related to this topic. To consolidate these contents, a table with vocabulary on likes and dislikes is given (Figure 67).

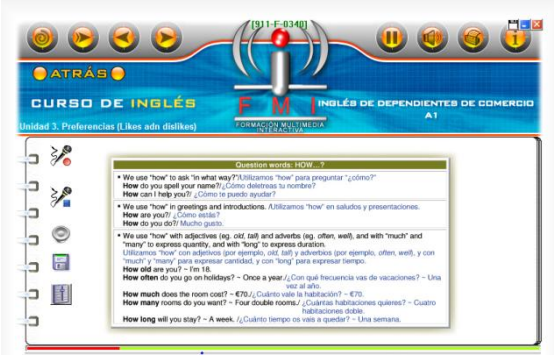


Figure 64: grammar: *how*

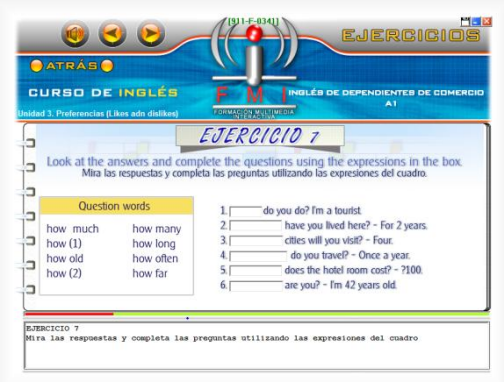


Figure 65: writing

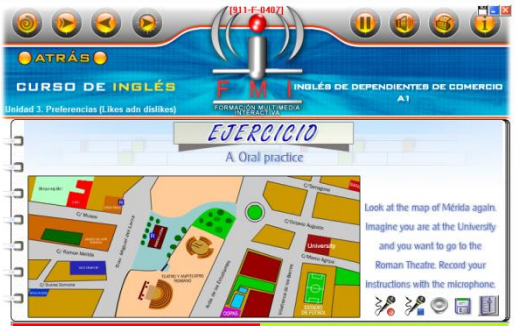


Figure 66: speaking

Figure 67: vocabulary: likes & dislikes

And because nature and eco-tourism are so valued nowadays, a cultural tip on Monfragüe park and another places similar is introduced. Once expressing preferences is ofter based on descriptions, and descriptions use adjectives, a grammar table on this content, comparatives and superlatives is shown (Figure 68), as well as a writing exercise to identify adjectives and writing comparatives and superlatives (Figure 69).

Tourists go to Cáceres and based on this presentation the imperative and *let's* are introduced (Figure 70), as well as a writing task to give directions based on a map (Figure 71). Once again, and because Cáceres is similar to other places, we have a cultural tip on medieval cities presenting the city of York, in the UK.

The next stop is Mérida, once an important Roman capital, and we watch another presentation about this place. Then, two exercises are proposed: a matching to test reading comprehension, and a syntax exercise to order words in sentences. Also based on

the previous presentation, a grammar table is introduced (the present continuous – Figure 72) and a cloze exercise to practice it (Figure 73).

Still based on the presentation about Mérida, question-tags are given and a cloze exercise to test and practice them. And, just like with other given cities, a cultural hint on Roman cities like Mérida is shown, presenting Bath, in the UK (Figure 74).

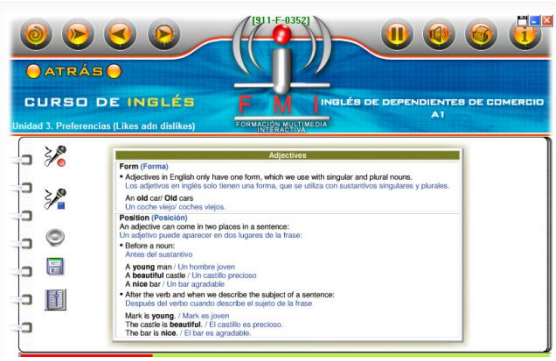


Figure 68: adjectives

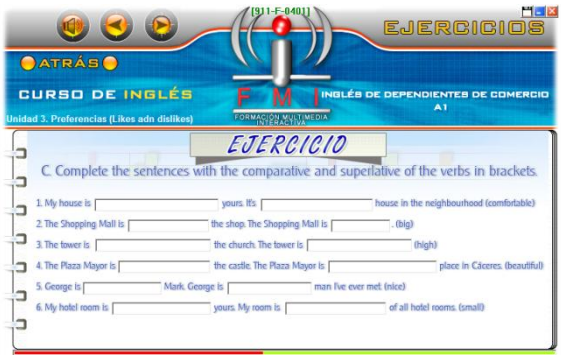


Figure 69: writing

Figure 70: imperative

Figure 71: writing

Figure 72: present continuous

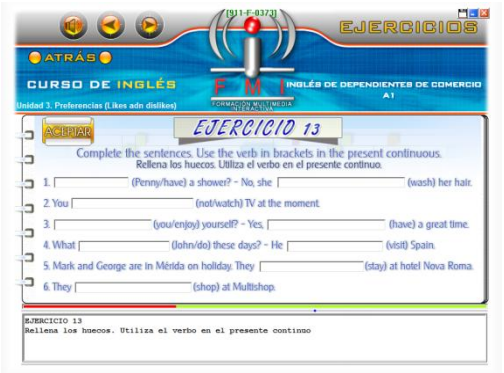


Figure 73: cloze

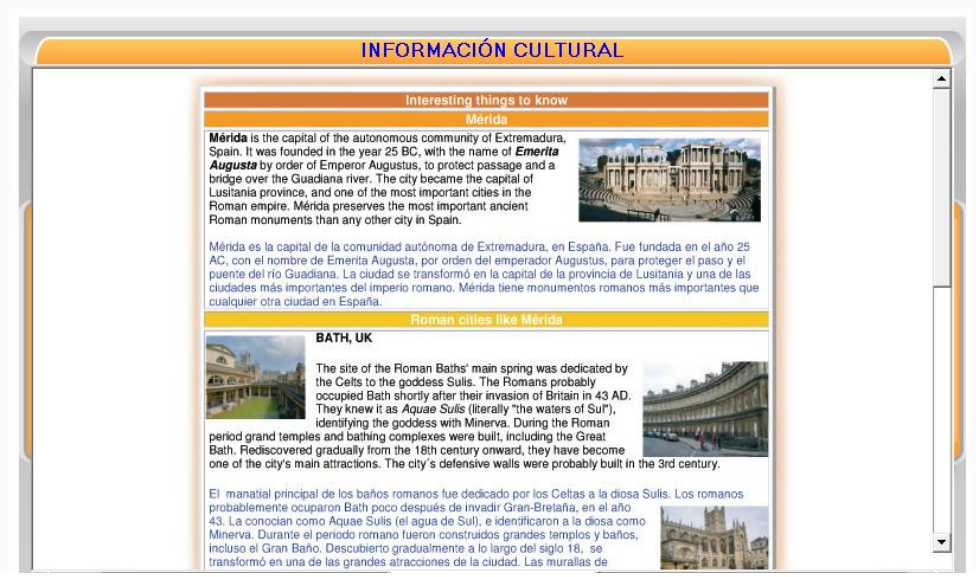


Figure 74: cultural hint

While in Mérida, tourists see an outdoor sign in a new presentation. Based on it, syntax is introduced, namely the structure of affirmative, negative, interrogative, and negative interrogative sentences (Figure 75), as well as a writing task to practice these contents.

Finally, we have another presentation to introduce plural nouns. A grammar table is given with singular and plural nouns, regular and irregular (Figure 76), and a cloze exercise to practice this content (Figure 77).

Figure 75: syntax

Figure 76: plural nouns

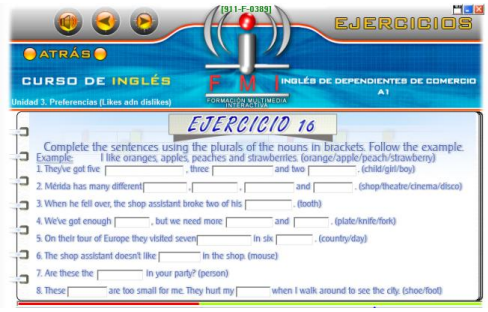


Figure 77: cloze exercise

The Final task is introduced by a presentation of one of the tourists calling a friend. After watching it, students are invited to do a speaking task similar to the dialogue previously presented.

The Final exam is divided into two parts introduced by two Flash presentations. The first one aims to test grammar by using several types of exercise: a writing task to test the present continuous; cloze to test question-tags and adjectives, and; crosswords (Figure 78) to assess comparatives and superlatives of adjectives.

The second part tests speaking with an exercise to give directions, grammar through a cloze (future simple), a matching (question words) and a writing task (plural of nouns), and syntax by writing correctly ordered sentences (Figure 79).

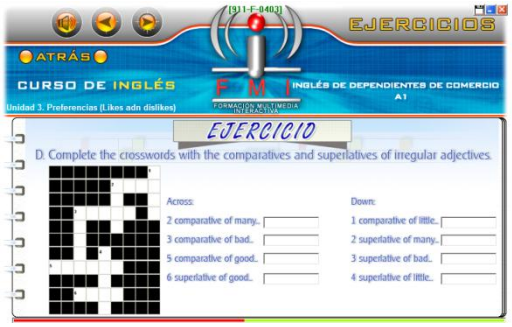


Figure 78: crosswords

Figure 79: syntax exercise

3.3.4.2. Unit 4 –Buying and selling (online version)

Like the units from the Waiter/bartender course, this one also begins by presenting technical requirements, objectives (general, vocabulary and grammar contents), and two forums: a News forum used by the teacher to post announcements and guidelines, and; a Doubts and communication forum to enable communication between teacher and students, and between students themselves, also serving to develop collaborative work.

This unit is divided into three topics. Topic 1 (*At Exit*) deals with interaction in buying and selling operations at the clothes store. It begins with a presentation in exit, the store's catalogue (Figure 80), and customers buying clothes. To assess understanding, a reading comprehension exercise is proposed (multiple choice), and vocabulary on clothes, colors, shoes is introduced (Figure 81) and practiced through a matching exercise.

We go back to the store with another presentation and another reading comprehension exercise (multiple choice – Figure 82). A cultural hint is given on arranging shop windows and students are invited to develop collaborative work by writing their contribution on a Wiki (Figure 83). Next, a cloze exercise to revise vocabulary is proposed, as well as a new cultural tip on how to avoid loosing customers (Figure 84).

Figure 80: catalogue

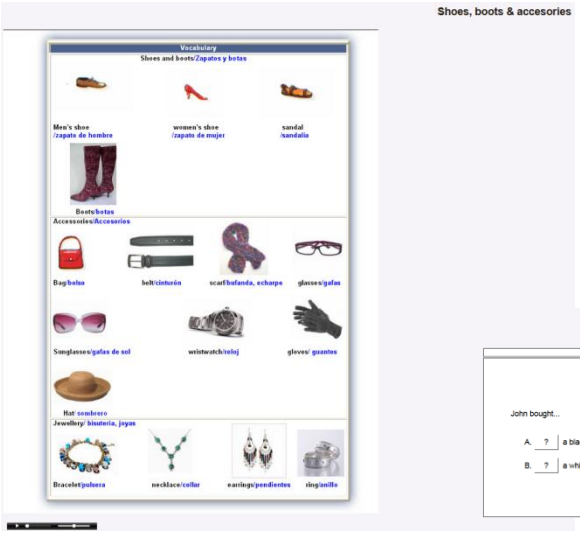


Figure 81: vocabulary: clothes

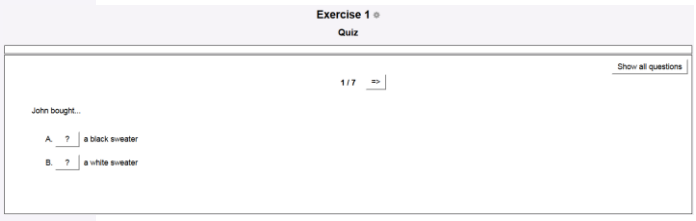


Figure 82: multiple choice

Imagine you have a clothes shop. With the help of your mates, select a topic and describe what kind of decoration you would use in your shop window. Use the vocabulary you've already learned in previous units, and choose also some of the words and expressions from the list below.

Flowers candles books table chair radio sofa

TV phone computer paintings clothes shoes

Jewellery underwear accessories

Figure 83: Wiki

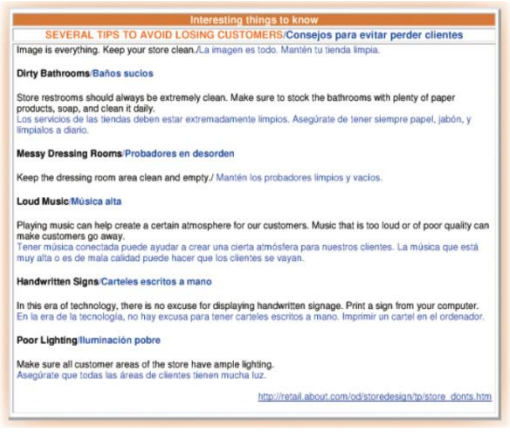


Figure 84: cultural tip

Topic 2 (*At Multishop*) deals with interaction in the souvenir store and also introduces product catalogue with the objective of letting students know how to present their products, both in printed and online form. It begins by a scene occurring at the shop and seeing product catalogue. Based on this scene the simple past (Figure 85) is introduced as well as the top 30 irregular verbs, and to practice these contents a cloze exercise is proposed. Since there are different ways of pronouncing *–ed* endings of regular verbs in the simple past, a table on phonetics is given with some guidelines on pronunciation and sound, and a Nanogong (voice recording) exercise. Still based on this scene, the conditional tense is given (Figure 86) as well as a cloze exercise (Figure 87) to practice this tense acquisition. And because the success of stores depends on publicity, we have a cultural hint on creative marketing ideas, and a multiple choice to assess reading comprehension.

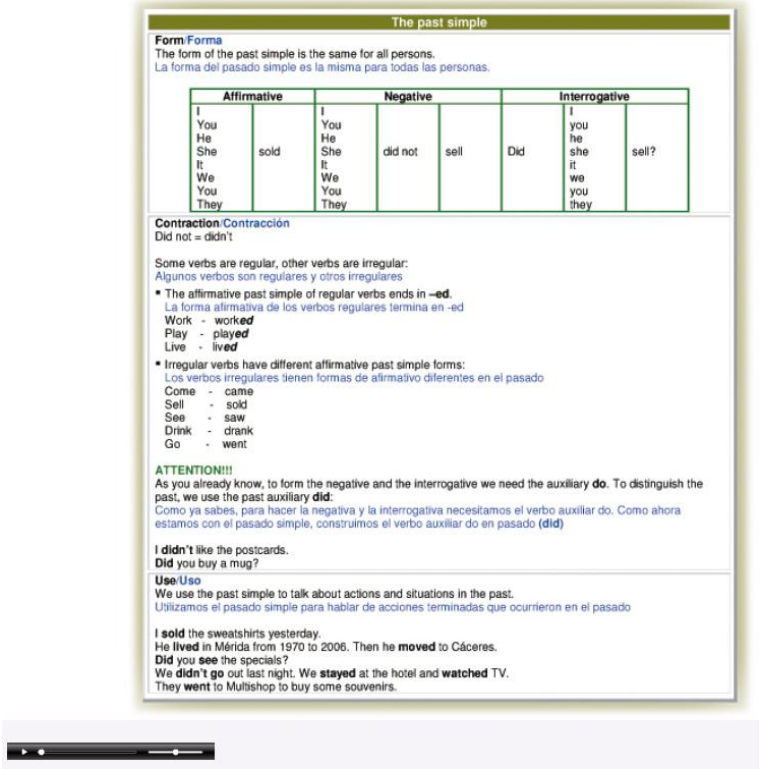


Figure 85: past simple

Figure 86: conditional

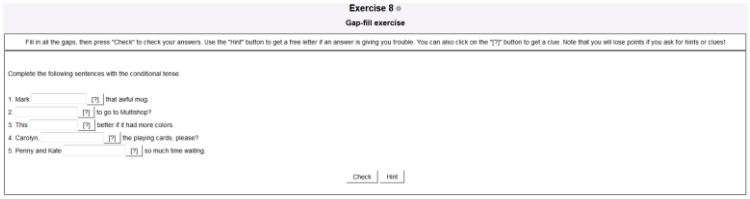


Figure 87: cloze exercise

Our characters go back to *Multishop* in another scene and vocabulary and grammar contents are introduced: work relations, the family and the genitive (Figure 88). To practice these contents students are invited to develop two writing exercises through a Moodle task – online text (Figure 89). To talk about work relations, the family and the products we sell at stores it is useful to learn how to describe people and objects, and these contents are given with vocabulary: describing objects, colors and shapes, and; describing people, physically and psychologically (character). To practice these contents two speaking tasks are proposed through Nanogong exercises (voice recording – Figure 90), and a writing task by posting comments on a blog, working collaboratively with colleagues.

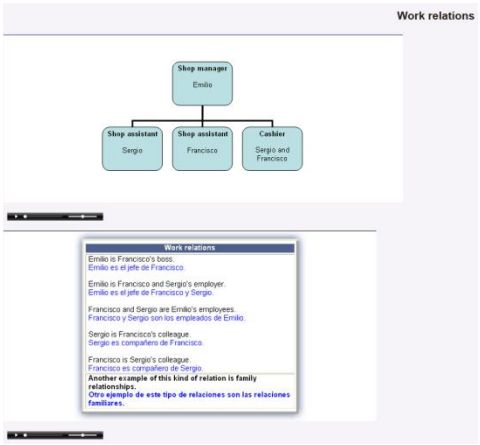


Figure 88: work relations

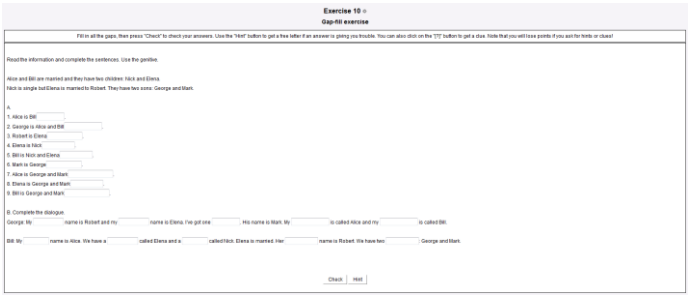


Figure 89: writing: Moodle task

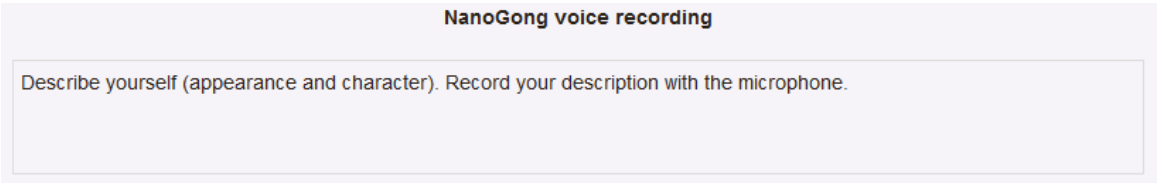


Figure 90: speaking exercise

Topic 2 (*Friends & Co.*) presents interaction in the store and on the phone. It begins with a scene where clients call the store and a speaking exercise is proposed (Nanogong – voice recording). Based on the scene, a grammar content is presented (*there is/there are* – Figure 91), and a cloze exercise to practice it.

The next scene occurs in the store and presents its catalogue. A matching exercise tests reading comprehension, and a cultural hint on clothing sizes is presented (Figure 92), due to the differences existing between different countries. Based on this, a new grammar content is introduced (*countables and uncountables* – Figure 93), and two exercises to practice: a writing task (moodle – online text) and a cloze. Back in the store, a new scene is presented to introduce relatives, and a writing task to practice grammar.

Figure 91: there is/are

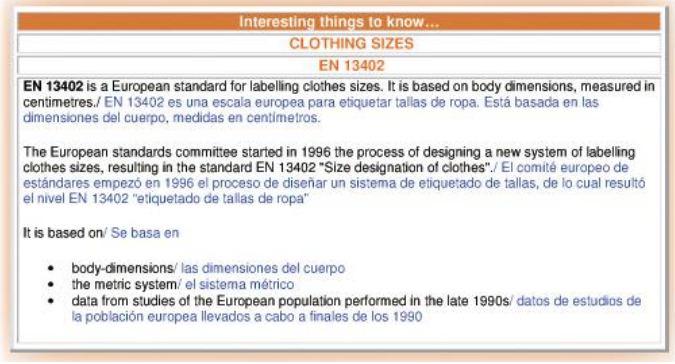


Figure 92: cultural tip

Figure 93: countables & uncountables

The final task covers listening and reading comprehension and a matching exercise to revise vocabulary learned during the unit.

The final exam also covers vocabulary and reading comprehension by using a writing task and cloze exercises. Grammar acquisition is assessed by cloze and writing exercises. All contents viewed during the unit will be practiced though speaking interaction in

Second Life, where students are invited to join in tandem interaction with native speakers. – www.secondlife.com.

After completing all activities present in the unit, students should collaborate in unit assessment, through a Blog where they can say what they liked the most, what they didn't like, how tutor performance was, and the difficulties they had with the platform (gexcall.unex.es/idiomasonline).

3.3.5. SHOP ASSISTANT COURSE, LEVEL A2

The two units selected from the Shop assistant course follow the same structure as the ones from the Waiter and bartender course.

3.3.5.1. Unit 3– Commerce (online version)

This unit, belonging to level A2, begins as the previous described ones: stating technical requirements needed to effectively follow and use the course; presenting general objectives, vocabulary and grammar contents, and; two Forums – a News Forum and a Doubts & communication Forum, their function being previously explained in this dissertation.

Just like the unit belonging to the Waiter/waitress and bartender course, it only has one topic. Topic 1 (*Buying souvenirs*) presents different situations dealt with in different shopping facilities and through the use of the computer and the Internet. The aim of this variety is to present situations where shop assistants will have to develop various skills and not only the simple interaction between them and customers at a store, since interaction online demands computer skills and different procedures than the ones they are used to developing when selling to people face to face. Thus, it begins with a presentation at Multishop (Figure 94) and, based on this, a table with phonetics (intonation in questions) is introduced, as well as three exercises: a listening task; a multiple choice, and; a speaking task to read questions (Nanogong – Figure 95) by recording them with a microphone.

Figure 94: Flash: Multishop

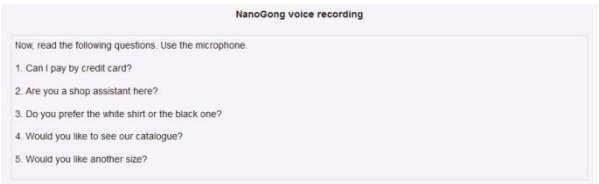
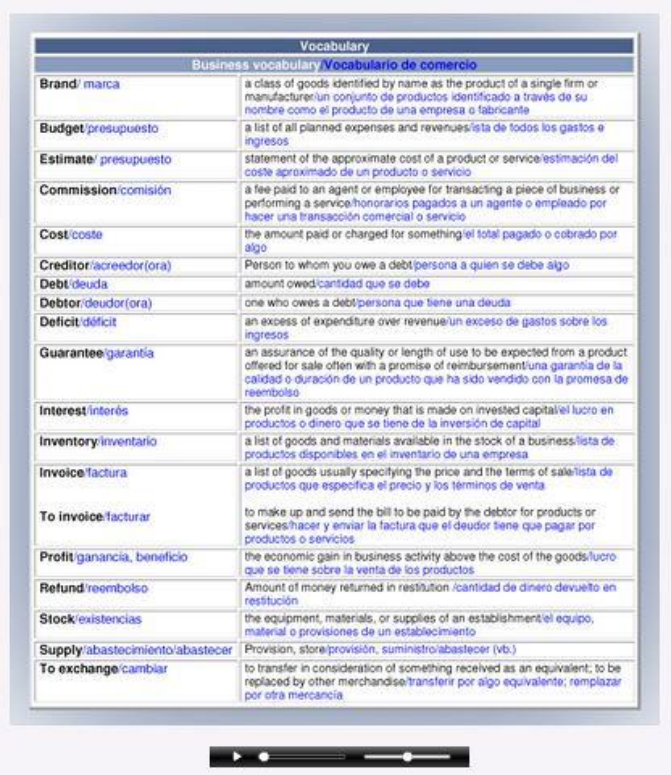


Figure 95: speaking: Nanogong

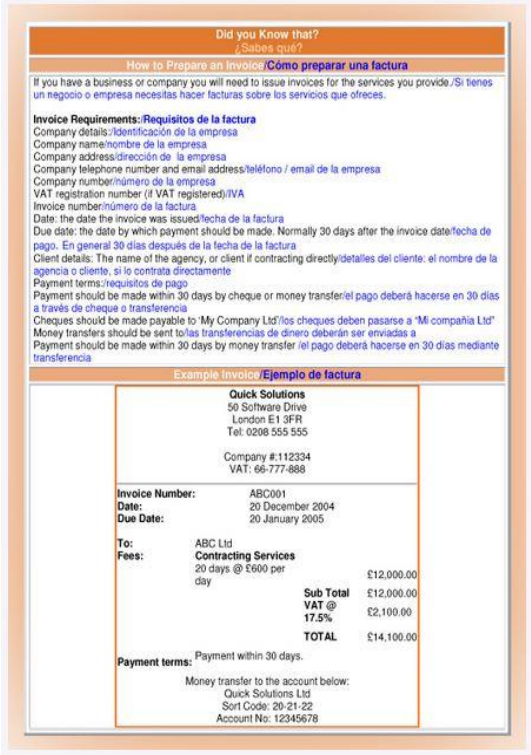
Back in Multishop, another presentation is given and connectors introduced. To practice them a multiple choice exercise is proposed. Next, we see Carolyn (one of our characters) in the before mentioned store and with this presentation we introduce business vocabulary (Figure 96) and a matching exercise to practice it. And because invoices are key elements in commercial transactions, we give a cultural hint (Figure 97) on how to prepare an invoice and a writing task (Figure 98) to practice it. Invoices include tax percentages, so a new cultural hint on VAT is presented and a speaking task through Nanogong (voice recording) proposed to practice these contents.



Vocabulary

Business vocabulary/Vocabulario de comercio

Brand/ marca	a class of goods identified by name as the product of a single firm or manufacturer/un conjunto de productos identificado a través de su nombre como el producto de una empresa o fabricante
Budget/presupuesto	a list of all planned expenses and revenues/lista de todos los gastos e ingresos
Estimate/ presupuesto	statement of the approximate cost of a product or service/estimación del coste aproximado de un producto o servicio
Commission/comisión	a fee paid to an agent or employee for transacting a piece of business or performing a service/honorarios pagados a un agente o empleado por hacer una transacción comercial o servicio
Cost/coste	the amount paid or charged for something/el total pagado o cobrado por algo
Creditor/acreedor(ora)	Person to whom you owe a debt/persona a quien se debe algo
Debt/deuda	amount owed/cantidad que se debe
Debtor/deudor(ora)	one who owes a debt/persona que tiene una deuda
Deficit/déficit	an excess of expenditure over revenue/un exceso de gastos sobre los ingresos
Guarantee/garantía	an assurance of the quality or length of use to be expected from a product offered for sale often with a promise of reimbursement/una garantía de la calidad o duración de un producto que ha sido vendido con la promesa de reembolso
Interest/interés	the profit in goods or money that is made on invested capital/el lucro en productos o dinero que se tiene de la inversión de capital
Inventory/inventario	a list of goods and materials available in the stock of a business/lista de productos disponibles en el inventario de una empresa
Invoice/factura **To invoice**/facturar	a list of goods usually specifying the price and the terms of sale/lista de productos que especifica el precio y los términos de venta to make up and send the bill to be paid by the debtor for products or services/hacer y enviar la factura que el deudor tiene que pagar por productos o servicios
Profit/ganancia, beneficio	the economic gain in business activity above the cost of the goods/lucro que se tiene sobre la venta de los productos
Refund/reembolso	Amount of money returned in restitution /cantidad de dinero devuelto en restitución
Stock/existencias	the equipment, materials, or supplies of an establishment/el equipo, material o provisiones de un establecimiento
Supply/abastecimiento/abastecer	Provision, store/provisión, suministro/abastecer (vb.)
To exchange/cambiar	to transfer in consideration of something received as an equivalent; to be replaced by other merchandise/transferir por algo equivalente; remplazar por otra mercancía



Did you Know that?
¿Sabes qué?

How to Prepare an Invoice/Cómo preparar una factura

If you have a business or company you will need to issue invoices for the services you provide./Si tienes un negocio o empresa necesitas hacer facturas sobre los servicios que ofreces.

Invoice Requirements:/Requisitos de la factura
Company details:/Identificación de la empresa
Company name/nombre de la empresa
Company address/dirección de la empresa
Company telephone number and email address/teléfono / email de la empresa
Company number/número de la empresa
VAT registration number (if VAT registered)/IVA
Invoice number/número de la factura
Date: the date the invoice was issued/fecha de la factura
Due date: the date by which payment should be made. Normally 30 days after the invoice date/fecha de pago. En general 30 días después de la fecha de la factura
Client details: The name of the agency, or client if contracting directly/detalles del cliente: el nombre de la agencia o cliente, si lo contrata directamente
Payment terms:/requisitos de pago
Payment should be made within 30 days by cheque or money transfer/el pago deberá hacerse en 30 días a través de cheque o transferencia
Cheques should be made payable to 'My Company Ltd'/los cheques deben pasarse a 'Mi compañía Ltd'
Money transfers should be sent to/las transferencias de dinero deberán ser enviadas a
Payment should be made within 30 days by money transfer /el pago deberá hacerse en 30 días mediante transferencia

Example Invoice:/Ejemplo de factura

Quick Solutions
50 Software Drive
London E1 3FR
Tel: 0208 555 555

Company #:112334
VAT: 66-777-888

Invoice Number: ABC001
Date: 20 December 2004
Due Date: 20 January 2005

To: ABC Ltd
Fees: **Contracting Services**
20 days @ £600 per day £12,000.00

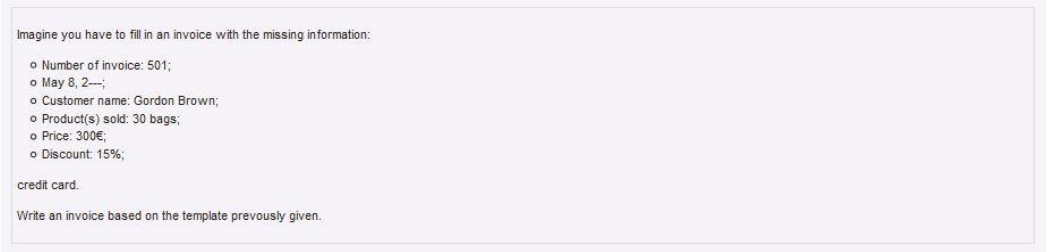
Sub Total £12,000.00
VAT @ 17.5% £2,100.00
TOTAL £14,100.00

Payment terms: Payment within 30 days.

Money transfer to the account below:
Quick Solutions Ltd
Sort Code: 20-21-22
Account No: 12345678

Figure 96: business vocabulary

Figure 97: cultural tip



Imagine you have to fill in an invoice with the missing information:

- Number of invoice: 501;
- May 8, 2---;
- Customer name: Gordon Brown;
- Product(s) sold: 30 bags;
- Price: 300€;
- Discount: 15%;

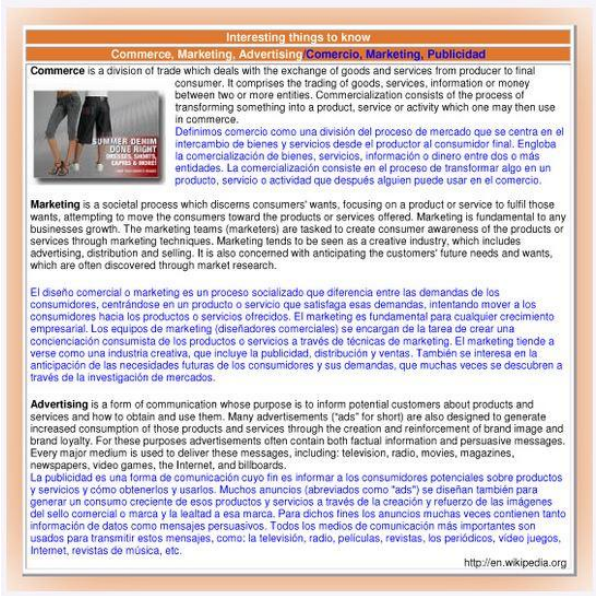
credit card.

Write an invoice based on the template prevously given.

Figure 98: writing exercise

The following presentation deals with Friends & Co. flyer. Based on it, grammar is introduced (*-ing nouns*), a cloze exercise to practice, and a cultural hint on commerce, marketing and advertising (Figure 99).

Now at the store, another presentation gives us Friends & Co. With this scene we introduce phonetics (pronunciation of words) and a Nanogong exercise (voice recording) to practice. Once nowadays many people are interested in starting their own business, a cultural hint is given on this topic as well as the introduction of a new grammar content – the present perfect (Figure 100), its form and usage, and a list of irregular verbs. To test and revise this new content, three cloze exercises are proposed.



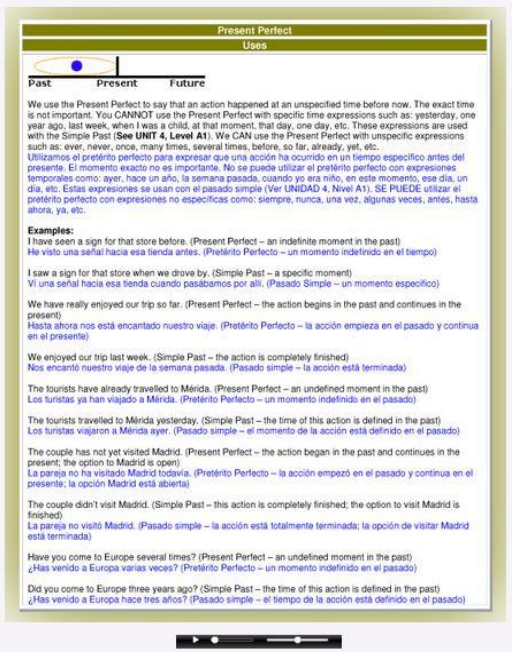


Figure 99: cultural tip

Figure 100: present perfect

Commerce may not only occur on stores or on the phone. With the development of technology there are may firms which begin selling on the Internet. The next presentation gives us Cicero's homepage (Figure 101), where clients can buy goods and receive them at home. We also introduce cultural information on three topics: seven key steps to buying your own retail franchise; SMEs, and; working with people in an enterprise.

To buy a retail franchise or start your own business you need to develop several skills and competences that can facilitate your success. The following Flash presents a newspaper ad (Figure 102) informing about a course promoted by the Chamber of Commerce, and a cultural hint with information about this government organism. Seeing the ad, one of our characters (Paula) applies for the course and we see the structure and content of her application followed by two writing tasks (Figure 103) to apply and practice the contents learned.

Figure 101: Flash: Cicero's homepage

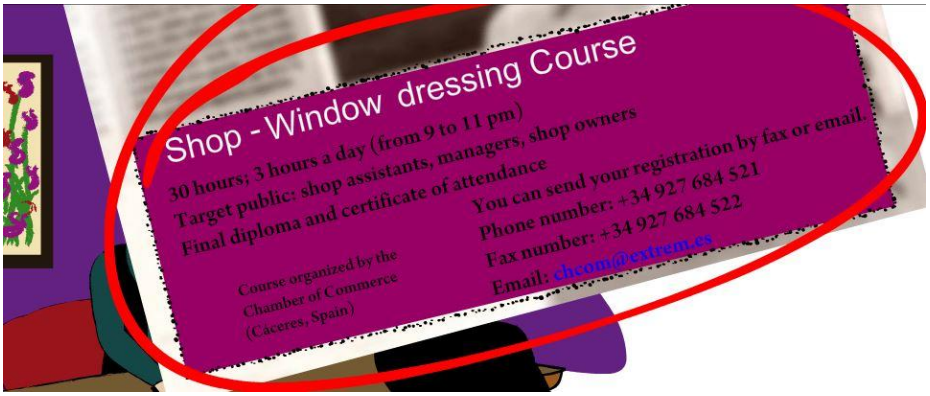


Figure 102: Flash: ad

A. Now imagine you want to register for the Shop Window-dressing course. Fill in the fax, according to the template previously presented.

B. Imagine you have trouble sending the fax and you have to register in the course, because the deadline is approaching. Send an email to the Chamber of Commerce with your Course registration.

Figure 103: writing exercise

The following presentation shows an e-mail to Cicero's and, based on it, grammar is introduced: *verb+object+infinitive*. To practice this new content a cloze is proposed and a new cultural hint on ICT in commerce.

Commercial transactions, in order to be successful, demand often the use of estimates. Estimates have the purpose of giving clients information about products, their prices, taxes and possible discounts. The next presentation deals with this. Based on the estimates, grammar contents are introduced: *verbs with two objects*. To practice them a syntax exercise is given to correctly order these elements in sentences.

The Final task of this unit is introduced by a scene of a phone call to Cicero's, and a writing task to revise contents learned during the unit. The Final exam is based on a scene of an estimate (Figure 104) and several exercises proposed: writing tasks, and; exercises

to test grammar acquisition – two clozes, a multiple choice and a writing exercise. The aim of the exam is to verify the acquisition of contents taught during the unit.

Finally, and also to test acquisition by using contents learned in a simulated context, students will be required to access Second Life and practice the target language in tandem by applying what they've learned with native speakers. – www.secondlife.com.

After completing all activities present in the unit, students should collaborate in unit assessment, through a videoconference where they can say what they liked the most, what they didn't like, how tutor performance was, and the difficulties they had with the platform (gexcall.unex.es/idiomasonline).

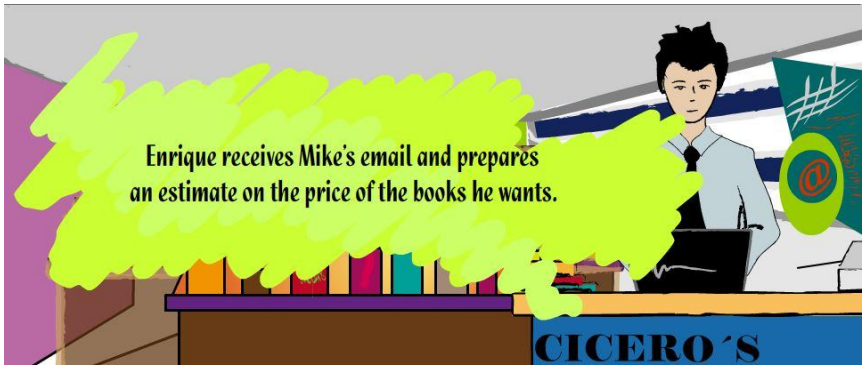


Figure 104: Flash: estimates

3.3.5.2. Unit 4– Telephone sales (multimedia version)

Once again, this unit from the multimedia version begins by stating general objectives, vocabulary and grammar contents. It has only one topic (*Topic 1 – Telephone sales*) and it begins with a scene of customers calling Exit store. Next, a table with vocabulary on telephone language is introduced and a speaking exercise. Also based on this scene, grammar is presented, namely *must/have to* (Figure 105) and to practice it we have a cloze exercise (Figure 106).

The following scene shows customers calling Exit (Figure 107) to ask for the catalogue and vocabulary is given: demanding explanations (Figure 108) and making complaints. To practice these vocabulary contents we propose three exercises: a multiple choice, a matching, and a writing task to be sent to the teacher for correction and feedback.

Now that customers have seen the catalogue, they decide to call the store and buy some clothes. This scene serves to introduce grammar (*used to*) and a cloze exercise to practice it. Also based on this scene, vocabulary is taught (saying "no" politely – Figure 109 - and responding to complaints) and two speaking tasks proposed to practice this vocabulary in selling operations. And because many times sales people have to deal with clients' complaints, we give a cultural hint on *Making/handling complaints* (Figure 110).

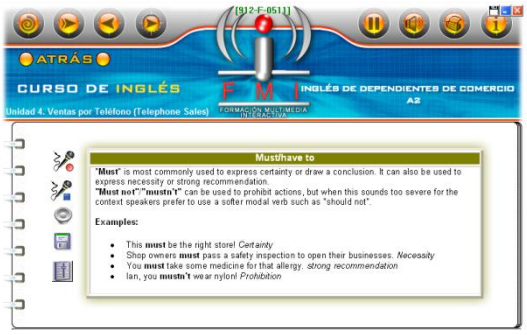


Figure 105: must/have to

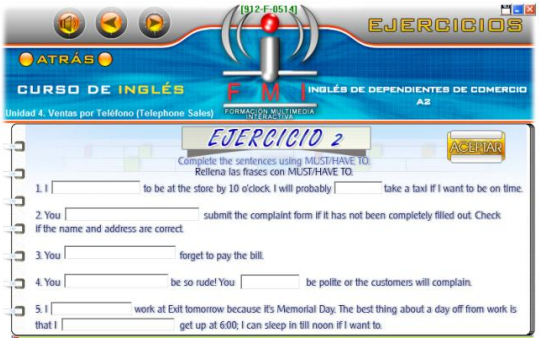


Figure 106: cloze exercise

Figure 107: Flash: calling

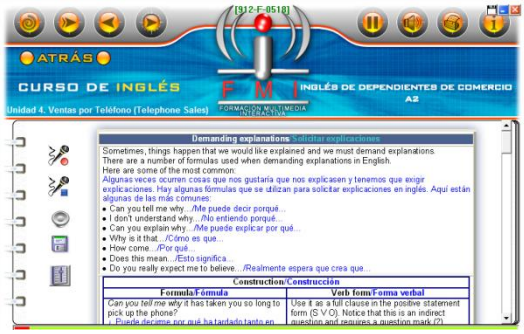


Figure 108: vocabulary

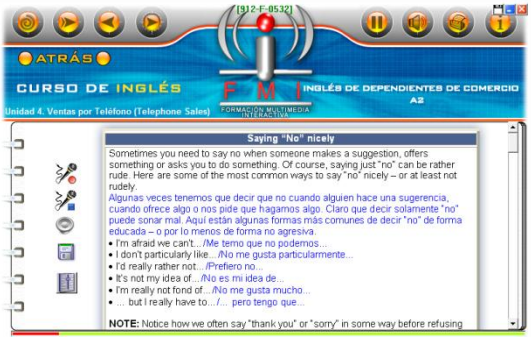


Figure 109: vocabulary

Figure 110: cultural tip

The next scene shows clients calling a different shop (Cicero's). Based on this scene, phonetical contents are presented and a speaking exercise to practice them. And because being a shop assistant requires certain skills, we give a cultural tip on what makes a shop assistant good (Figure 111). Next, we deal with grammar – the use of *must* to express logical deductions (Figure 112) and ways of expressing possibility – and a cloze exercise to practice.

Sometimes customers are not happy with the products they buy or with the selling process in itself and they decide to complain. This is the topic on which the following scene is based. Also according to this topic, vocabulary is presented (*leaving a message*) and a speaking exercise. Then, another grammar content is given – *the first conditional* (Figure

113) – and a multiple choice exercise to test its acquisition. Because people who present complaints are often nervous, students ca read a cultural tip on getting people to slow down.

Figure 111: cultural tip

Figure 112: must

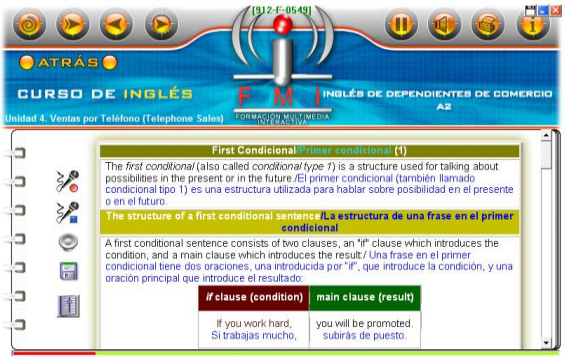


Figure 113: first conditional

The next presentation shows a client calling Multishop to make a complaint and the structure of a complaint form is introduced. Based on this, a cultural tip on customers complaints in Spain is given, as well as some phrasal verbs, their form and usage (Figure 114). To practice these contents a cloze and a writing task are proposed.

Once this unit has to do with sales, the next presentation is based on telephone sales and promotion. Using the presentation, the second conditional is introduced, as well as cultural hints on telephone sales. Next, a table with the second conditional is given (Figure 115), as well as a multiple choice exercise to test this content, and also some additional vocabulary on telephone terms (Figure 116).

The Final task of this unit is composed of a presentation of a complaint, a multiple choice to test reading comprehension, and a writing task.

Figure 114: phrasal verbs

Figure 115: second conditional

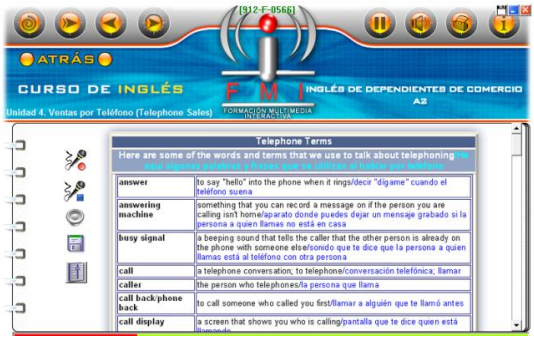


Figure 116: telephone terms

The presentation of the final exam is also based on complaints and several exercises are proposed: a writing task; two clozes and two multiple choice tasks to test and revise the contents developed throughout the unit.

As a conclusion, we'd like to state again that both courses (in levels A1 and A2) were intended to develop not only language skills (through the skills and subskills proposed) but also cultural knowledge and several activities that will enable students develop competences that allow them to perform a good job and evolve in the labor market. That's why our courses deal with specific situations in restaurants, bars and different types of stores – to portray real contexts and situations where students will have to practice their labor expertise along with the target language they are learning.

We'd also like to reinforce that the model proposed by Salmon will be followed in the online version of the courses. As already presented, we'll carry out interaction with students through a Doubts and communication Forum, but also through chat and email, the main concern of the tutor being to be accessible and available to solve students doubts or problems. Apart from this, we'd also develop a "check", by the end of each unit, to get some feedback on the things students liked the most and things with which they had more difficulties, in order to improve the course in future editions (Annex 3). Finally, at the end

of the course, and on each level, a questionnaire of course and tutor evaluation will be sent to students, with the purpose of evaluating not only the platform but also contents, tutors' roles and performance, and the efficacy of the course being delivered online, without a teacher physically present (Annex 3).

So, now that our courses are presented, we'll proceed to analyze the conclusions of our work.

3.4.OBJETIVO 4 – Transferencia y valoración de los cursos

3.4.1. Diseminación y valoración de los cursos

Finalmente llegamos a un apartado que refleja el cuarto objetivo de esta tesis doctoral – la diseminación y utilidad de los cursos en grupos de interés. Fue la empresa FMI, con quien desarrollamos el proyecto de transferencia tecnológica, la que se encargó de la diseminación de los cursos en pequeñas y medias empresas e instituciones de formación profesional y vocacional a nivel nacional. Consecuentemente, este cuarto objetivo pretendía analizar la utilización de los cursos por parte de instituciones educativas, evaluar su diseminación junto al alumnado, así como la transferencia lingüística y tecnológica que marca el gran propósito de esta tesis. Como dijimos antes, creamos, para ese efecto, un cuestionario con 18 preguntas, que puede apreciarse en el Anexo 4, y que enviamos a los responsables de cada institución. Contactamos con doce instituciones, pero solo seis contestaron. Por lo tanto, presentaremos ahora los resultados de dicha encuesta que, aunque en número reducido, presentan algunos aspectos interesantes.

3.4.1.1. Grado de diseminación por curso/nivel

En cuanto al número de alumnos matriculados en el nivel A1 del curso de *Waiter and bartender* (Grafico 19), dos instituciones admitieron que ese número iba de 0 a 15, una institución contestó que iba de 16 a 30, y tres que ese número oscilaba entre 31 y 50 alumnos. El nivel A2 muestra más participación (Grafico 20), porque es el nivel más demandado para esas profesiones como vimos en la parte del estudio del contexto de demanda lingüística y profesional que apoya esta tesis: una institución tiene de 0 a 15 matriculados, dos de 16 a 30 alumnos, una de 31 a 50, y dos entre 51 y 70 discentes.

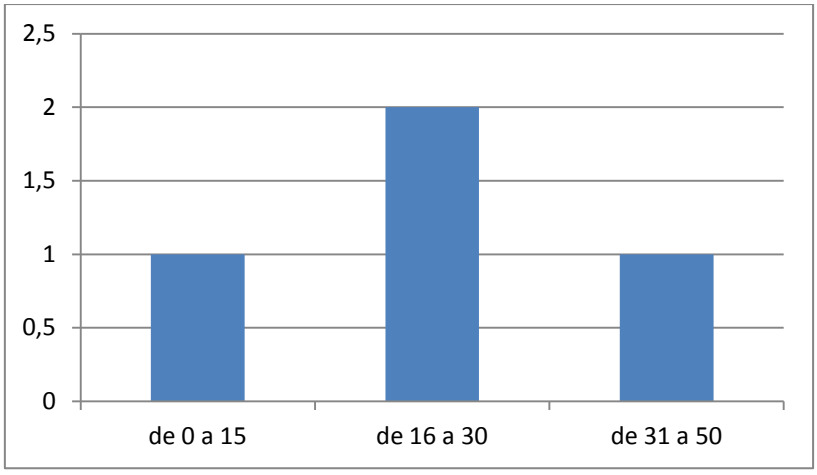


Grafico 19: número de matriculados en Waiter & bartender, nivel A1

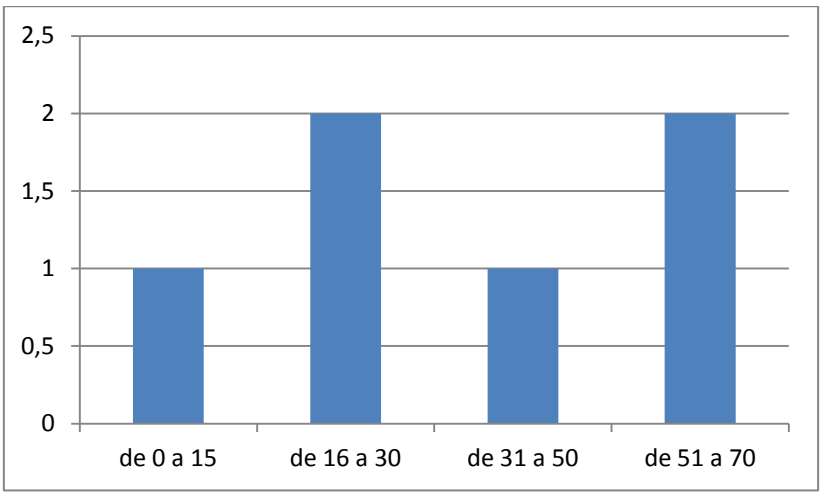


Grafico 20: número de matriculados en Waiter & bartender, nivel A2

El número en los cursos de *Shop assistant* es más bajo. En el nivel A1 (Grafico 21), dos instituciones tienen de 0 a 15 alumnos, dos de 16 a 30, y otras dos de 31 a 50 matriculados. En cuanto al nivel A2 (Grafico 22), cinco instituciones admiten que tienen de 16 a 30 alumnos y una que tiene de 0 a 15. Estos resultados, y el interés manifestado por el curso de *Waiter and bartender*, nos revelan que esta es una profesión bastante demandada a nivel nacional durante todo el año, pero muy especialmente en los meses de verano, en los cuáles la afluencia de turistas extranjeros aumenta. Por otra parte, con la crisis económica y la dificultad en encontrar trabajo, el sector turístico/hotelero es una vía de escape para profesionales provenientes de otros sectores (construcción, jóvenes universitarios o sin cualificación profesional, etc.) ya que es un sector en alza en nuestro país.

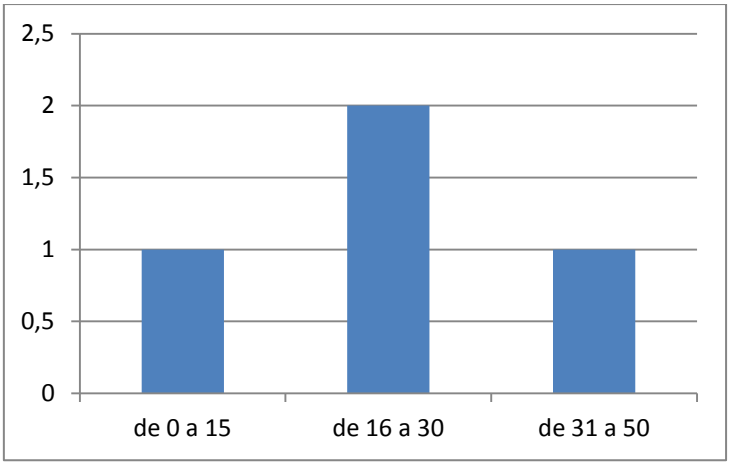


Grafico 21: número de matriculados en Shop assistant, nivel A1

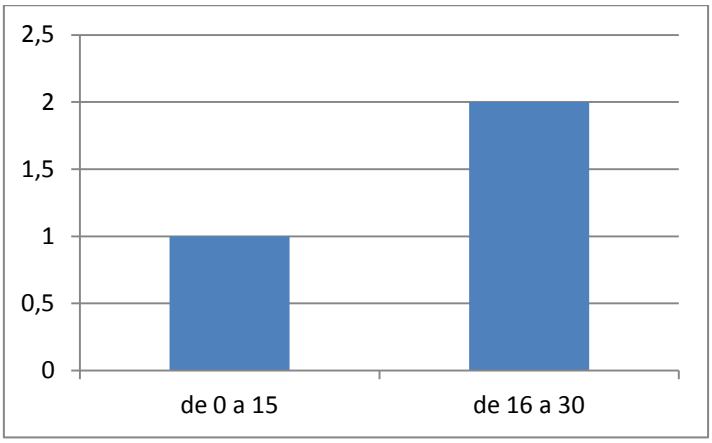


Grafico 22: número de matriculados en Shop assistant, nivel A2

3.4.1.2. Datos demográficos de los participantes

En relación al porcentaje de hombres y mujeres que frecuentaron los cursos, podemos concluir que es bastante homogéneo. Son cuatro las instituciones que contestan que ha tenido el 50% de hombres en los cursos, una el 65% y otra el 43,5%. Algo semejante pasa con las mujeres: cuatro instituciones admiten que han tenido 50% de participantes femeninas, una 56,5%, y otra 35%. Esto significa también que estas profesiones no manifiestan preferencias de género y que tanto hombres como mujeres pueden desarrollar una carrera profesional en estos sectores.

A nivel de las edades de los alumnos (Grafico 23), una institución admite tener alumnos con edades entre 15 y 30 años, cuatro con discentes con edades entre 30 y 45 años, y una entre 45 y 60 años. O sea, la edad de los interesados en formarse lingüísticamente para trabajar en los sectores examinados oscila entre el final de la escolaridad obligatoria y casi la edad de jubilación, lo que señala a los dos grupos más afectados por la crisis económica: jóvenes y adultos que se quedan en paro antes de alcanzar la edad legal de jubilarse, dos grupos para los cuáles es extremadamente difícil

conseguir trabajo. Este supuesto se puede verificar al cotejar los datos relativos a las profesiones de los alumnos: una institución contestó que los discentes tenían *otra profesión* y cinco que eran *básicamente desempleados*.

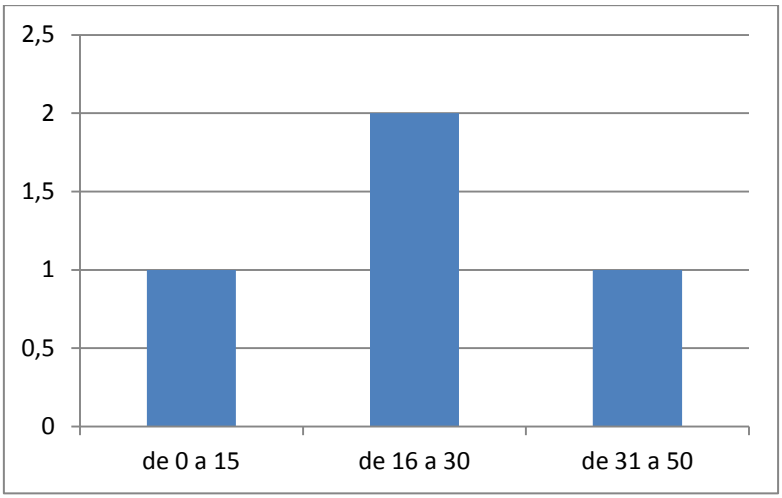


Grafico 23: edades de los alumnos

En cuanto al nivel de estudios, tres instituciones contestaron que tenían el *bachillerato*, una que tenían *formación profesional/bachillerato*, y dos *formación profesional/diplomatura, licenciatura*. Una vez más se verifica que los participantes quieren aprender un oficio después de terminar la escolaridad obligatoria, pero que esta situación de incertidumbre laboral también afecta a diplomados y licenciados. Otro aspecto digno de destacar es el papel de la formación profesional en la educación de gran parte de los jóvenes hoy día, quienes, no satisfechos con la enseñanza secundaria, optan por esta modalidad para adquirir conocimientos técnicos que les ayuden a integrase en el mercado laboral. Por tener un carácter principalmente práctico, la formación profesional puede contribuir a alcanzar este objetivo, aunque más se debería hacer a nivel de restructuración de este tipo de enseñanza formal. Pero de este asunto hablaremos más adelante.

3.4.1.3. Explotación y valoración de los cursos

Siguiendo con los resultados del cuestionario, y en relación al número de alumnos que termina los cursos, una de las instituciones encuestadas dice que es el 100%, otra alrededor del 50%, y cuatro contestan que más del 80% termina los cursos en los cuáles se matricula. Estas respuestas se ven reforzadas por los comentarios hechos por las instituciones en el último apartado del cuestionario. Todas ellas manifiestan una opinión bastante positiva sobre el contenido de los cursos, valoración que se justifica por la motivación con que los participantes los realizaron, las opiniones vertidas sobre los mismos y el alto porcentaje que los termina. Esta valoración positiva también viene

reforzada por la interactividad de gran parte de las actividades y la capacidad para desarrollar un trabajo autónomo, destacando también la novedad que supone para estas instituciones desarrollar cursos de formación multimedia y online en inglés específico. En resumen, admmiten que los cursos están bien diseñados y que con ellos se practican todas las destrezas lingüísticas necesarias a nivel de formación de idiomas en ámbitos profesionales, destacando, una vez más, la autonomía y, simultáneamente, el desarrollo de tareas colaborativas, suponiendo una forma ideal de solventar el problema de la conciliación entre trabajo y actualización, o formación contínua.

En cuanto a la certificación de nivel, las seis instituciones contestaron que, para obtener el certificado (de asistencia y superación de contenidos, o sea, de adquisición de nivel lingüístico), los alumnos tenían que asistir a clase y superar contenidos, o sea, un examen o test final. Sin embargo, encontramos que el certificado de superación del curso no significa obtener la homologación del nivel lingüístico adquirido en base al Marco Europeo de referencia. Debemos admitir que la práctica habitual en el ámbito de la enseñanza no reglada es impartir cursos de inglés específico, pero la falta de exámenes de certificación en la mayoría de las especialidades obliga a aquellos que quieren certificar nivel optar por exámenes desarrollados por entidades certificadoras externas basados en inglés general. La certificación de inglés específico solo existe en algunas áreas, como *business*, *tourism*, *commerce*, *industry*, aunque, muchas veces, volvamos a lo mismo y sean certificadas por entidades que elaboran exámenes de inglés general. Asimismo, a la pregunta si *sabe si los alumnos han conseguido certificación de nivel*, cinco de las instituciones admiten *no sabe/no contesta* y la otra dice que *no*. Asimismo, a la pregunta si *sabe si los alumnos han conseguido certificación de nivel*, cinco de las instituciones admiten *no sabe/no contesta* y la otra manifiesta que *no,* coincidiendo todos en la dificultad que tienen las instituciones de formación profesional para conseguir certificaciones homologadas a nivel europeo, dificultad incrementada en el caso de las lenguas extranjeras. En este sentido, a la pregunta si *sería interesante haber una herramienta homologada de nivel*, cinco instituciones dicen que *sí* y una *no sabe/no contesta*, lo que refuerza la importancia que existe en el desarrollo de programas e incentivos para solucionar el problema de la dificultad en obtener certificación lingüística homologada y reconocida en el espacio nacional y europeo.

En cuanto a los resultados de los cursos, una institución solamente contesta que el certificado ayudó a los alumnos a conseguir progresar en su trabajo, mientras que cinco instituciones *no saben/no contestan*. Este desconocimiento de la eficacia de resultados a nivel laboral nos alerta de la falta de control que hay del éxito (o falta de éxito) de los cursos de formación para fines ocupacionales, un aspecto que debería ser mejorado, en especial en los tiempos que vivimos hoy, marcados por la dificultad en conseguir un

empleo y tener una profesión. A pesar de ello, cinco fueron las instituciones que contestaron *sí* al hecho de que los cursos ayudaron a mejorar la competencia lingüística de los participantes, y solo una contestó que *no sabe/no contesta*, lo que ayuda a demostrar alguna eficacia en este tipo de enseñanza.

Finalmente, la última pregunta pedía a los encuestados que indicaran algún comentario que estimasen oportuno. Cinco instituciones añadieron una evaluación global de los cursos, enfatizando la idoneidad del diseño, tipo de tareas y facilidad de uso. Estos comentarios nos dejan una sensación positiva, aunque somos consciente que mucho hay aún por hacer para que este tipo de cursos sea reconocido, certificado y homologado a nivel nacional y europeo.

BLOQUE 4
CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

4.1. CONCLUSIONS

The History of mankind has always been marked by events that changed the current status quo and enabled change. Natural phenomena, wars or economic crisis, all of them gave rise to a change in paradigm affecting all segments of society spreading out to a personal level, changing habits and minds.

One of the most striking phenomena of the 20th Century, and still present in the 21st, has been the development and implementation of technology in all human areas. In medicine, commerce, the mass media, finance, and all social spheres, technology has settled in our lives, making us change our habits and enabling us communicate and interact in faster and more efficient ways. The presence of technology and the world economic crisis facilitated the appearance of new demands in the labor market, emphasizing the acquisition of new competences and constant update of theoretical and (especially) practical knowledge. Furthermore, work became something that can be looked for and offered at a global scale, making it necessary to know foreign languages and consider it as a basic competence to get a job and be able to move around the globe. It is based on the importance of languages and technology and their contribution to social change, both educational and occupational, that this PhD dissertation emerges.

4.1.1. Theoretical background: conclusions

As previously stated and developed, part 1 was in charge of exposing the theoretical background supporting our research. We began analyzing English for Specific Purposes and its difficulty in establishing itself as a pedagogical variety applied in class. Nevertheless, social and economic changes, as well as the evolution of the labor market, established the need to emphasize the training in skills and competences, a paradigm also reflected in foreign language teaching. Thus, besides learning to communicate with speakers from other countries, it becomes necessary to dominate technical language or varieties related to different professions. In other words, specialized competences are required making specific language teaching necessary. And this necessity made ESP teachers evolve and start to be regarded as specialists coming from philology, translation studies or linguistics. The importance of this variety in language teaching is easy to confirm nowadays with CLIL, to us the last phase of ESP, or teaching different subjects through a foreign tongue, which leads to a specialization, making it more specific in terms of the language used. Integrated teaching of content and foreign languages requires that teachers, in addition to teaching theoretical contents, do so in another language, emphasizing the role of languages for specific purposes and the specialists teaching them.

The language for specific purposes teacher is capable of helping organize students' technical and linguistic learning, as well as advise colleagues in terms of the best strategies to achieve their goals – provide students with practical skills, once they teach a language to be able to interact in a real labor environment. However, we believe that there are still many things to do in language teaching. We believe there is a need to include specific varieties in language for general purposes syllabi from different educational levels. This initiative would enable students develop a more efficient communicative interaction in the global world – technological, business, financial, tourist fields, among others – and be a plus when looking for a job or developing an existing profession.

On the other hand, and as a consequence of what was said before, these new competencies motivated the need of changing the pedagogical paradigm from a theoretical to a more practical one, justified by the growing importance given to occupational education and to more pragmatic views of foreign language teaching. Not so long ago, the development of communicative competences in a foreign language was a hard task due to a lack of practice and contact with the target language; nowadays, however, and because of the growing need to learn foreign languages for occupational purposes, teaching has become global, by emphasizing all skills and especially students' needs, focusing in the areas they want to learn. But this doesn't mean that all learning theories discussed in this dissertation are wrong – we believe that it is the conjunction of all which contributes to a faster and efficient learning. If we still add content access through new technologies, we verify that knowledge acquisition is no longer a passive process, where students received contents and methodology selected by the teacher, but an active mechanism placing the student at the center of the process and a series of physical, social and technological stimuli helping construct that knowledge. This is the theoretical assumption of *activity theory*, connecting the speaker with the social and cultural environment where s/he gravitates and always considering his/her needs. All stimuli contribute to achieve the goals, making *ecological linguistics* and *complexity theory* emerge. So, knowledge becomes a kind of *Big Bang*, or an explosion where different inputs contribute to knowledge and competence construction. Notwithstanding, these new learning theories do not exclude the others, once we will keep using exercises based on behaviorism (word repetition, grammatical and lexical structures, etc.), structuralism and generativism. But now we have more practical ways of accessing and practicing the language with the contribution of technology and the possibility of more practical ways of language use in context. As we all know, there are many online tools to facilitate content creation and pedagogical materials in foreign language learning, and the use of the Internet also helps in finding updated contents and in contacting with native speakers, developing effective learning.

With this in mind, we have developed language courses in two formats that potentiate the use of these tools. On the one hand, we used the Multimedia format to avoid certain restrictions users may have when using the Internet – lack of connection, lack of digital skills, and because it is a format in which the physical presence of the teacher may be an advantage, specially to basic learning levels on which our courses are based (A1 and A2). On the other hand, courses have been designed to be implemented in learning management platforms (Moodle), where students will be able to develop their knowledge acquisition at home (or some other place), not being subject to geographical or time restrictions. Besides, we believe that this format is suitable for digital competent and pedagogically autonomous students, once despite the constant contact established with the course tutor, they can follow the course at their own pace and develop collaborative tasks with their course mates, as well as look for contents and materials that help in their linguistic acquisition.

The importance given to technology is, as we all know, defended by European policies and by the govern effort (in different countries) to create guidelines potentiating digital competence, allowing students survive in a world available at the touch of a mouse. The same happens in the labor market. Nowadays it is essential knowing how to use a computer to perform and maintain a job in any given company or to be connected at any moment and at any place. We can access content through tablets and smartphones (MALL), send emails, communicate synchronously with people from around the world, and other endless activities that would be impossible to achieve without technology. However, every rose has its thorn. One of the most important is that all our data are available, as well as our private life. George Orwell's prediction of a *Big Brother* constantly watching us is, today, not so silly.

4.1.2. Context, methodology and results: conclusions

Set the bases and explained the theory on which our research is based, the following step was to develop part 2 and analyze our study precedent and background, the methodology followed, the needs analysis, and the context justifying it.

Taking up the four objectives of our dissertation, all articulated around teaching and certifying languages for occupational purposes in the tourism sector through new technologies, choosing the professions was the beginning of our research (**first objective**). So, studying the context in the autonomous province of Extremadura helped identify shop assistants and waiters, two professions demanding linguistic education to ensure the development of the sector once they presented a low level of linguistic ability. Thus, to fulfill our first objective – context and needs analysis in linguistic demands in the Extremaduran province – we analyzed several documents on linguistic level certification

demands in our community, especially the ones referring to the education and inclusion plan, and also documents from the National Qualifications Institute (INCUAL, in Spanish).

Concerning the professions of waiter and bartender, our analysis established level A2 in English – the basic user according to the CEFRL – as the level of necessary competence to communicate, understand and deal with foreign speakers. Likewise, INCUAL establishes the same level to both branches of this profession – *Restaurant service* and *Bar and cafeteria service* –, recommending that, once acquired, specific higher modules should be also followed, such as *Communicating in English as an independent user in restaurant service*, and *Professional English for restaurant service*. These modules demand an independent user level, corresponding to levels B1/B2 according to the CEFRL, as well as learning English for Specific Purposes in contexts and situations adapted to this particular profession.

For shop assistants, Plan FIP analysis determined levels B1/B2, according to the CEFRL (see Table 17). All professions related to commerce, except cashier (which demands a pre-intermediate level), require an independent linguistic user (B2). This perspective is reinforced by INCUAL which in the module *Sales activities* includes as a competence unit. Furthermore, one of the modules associated to this profession is *Professional English for commercial activities*, reinforcing, once again, the specific aspect of vocational education. In this sense, we see that in the course of *Public attention*, one of the units demands *to communicate in English as an independent user in commercial activities*, i.e., there is the need to develop linguistic knowledge in each one of the professions and services contacting with the public.

Therefore, from our needs analysis we can conclude that there is an urgent English education need in the professions considered, in order to fully understand and help customers in the tourist zones of our community.

Despite these results, we concluded that we should base our offer in levels A1/A2 (according to the CEFRL), because it is a level common to both professions considered, but always bearing in mind to keep educating these professionals in a near future, in order to achieve levels B1/B2.

When we reached these conclusions, we kept building our investigation of the context (still within objective 1), through the analysis of linguistic needs and of the digital competence level needed to enroll technology-based courses, based on European policies described along this dissertation. The design and implementation of questionnaires applied to waiters, shop assistants and their corresponding directors, applied in five cities marked by strong touristic presence (Badajoz, Cáceres, Mérida, Trujillo and Guadalupe),

brought up the following conclusions. First, we conclude that the clients coming to these cities come from Spain, Portugal and the United Kingdom, mainly, meaning that they speak Spanish (their mother tongue), Portuguese (due to the geographical proximity between Portugal and Spain), and English. The fact that the clients speak English doesn't clarify where they are originally from. English is a lingua franca used in international communication and that makes that most of the respondents assume visitors come from the United Kingdom (more specifically from England), regardless of their exact place of origin.

As for the languages they declare understanding based on customers provenance, all respondents (both waiters and shop assistants) declare they can understand Spanish (their mother tongue for the most part), opposed to a small percentage who says being able to understand English (8.8%), confirming the limited knowledge of the target language and justifying this dissertation and the design of English courses for occupational purposes. Furthermore, they manifest certain confusion when they answer what languages they can speak, identifying oral communicative competence as making others understand through the use of isolated words, justifying, as well, our educational proposal.

In terms of how these professionals acquired their English level, some answer that through professional experience (38%) and others in primary and vocational education (31%), followed by high vocational education and university (22.1%), and (in a lower number) by going abroad (7.1%). These data give reasons to educational politicians to develop English language learning, and warn about the need to carry out further vocational initiatives, especially at a specific level, once they are directly linked to professional capacity and qualification. We confirm this need in the results obtained from the question *What's the usefulness of knowing foreign languages at work?*, where both waiters and shop assistants assume it is *advisable* (46%) or *indispensable* (31%), opposed to 4% believing it is *not important*. Taking each profession independently, we find a greater interest in the waiters group, with 57% assuming it is *advisable* and 34% defending it is *indispensable*, as opposed to 35% and 30%, respectively, of shop assistants who find it *advisable* and *indispensable*. Either way, we find very positive rates when valuing learning foreign languages to better carry out their duties in an effective way, and to be able to communicate with clients in different contexts and situations.

Consequently, both groups admit they want to improve mainly two languages: English (78.7%) and Portuguese (29.3%) – the first because it is a global language to communicate and interact with speakers from all over the world; the second due to the geographical proximity between the two countries, existing many Portuguese tourists in Spain, but also many Spanish tourists in Portugal. Bearing in mind the two languages selected, and answering the question about which skills they wanted to improve, the

results are conclusive: speaking and listening (74% and 57.3%, respectively). These results reflect the interest in learning a language by practicing communicative skills, or a pragmatic view of learning, opposed to acquiring isolated linguistic components, grammar rules and repetition of exercises with little (or no) emphasis in oral expression and understanding.

Finally, the conclusions taken from the degree of digital competence come to the following percentages. In the question asking if *they can use a computer*, 88% answered affirmatively and 7% said no, but the majority of the latter would like to learn. These data reflect that these professionals are aware of the necessity of using (and knowing how to use) new technologies to be able to evolve in their job and develop basic competences needed nowadays, for example digital competence. Consequently, in the question *whether they would enroll in an online course*, 70% answered *yes*, opposed to 21.33% who answered *no*, and to 8.67% expressing some doubts about it. The comfort and easiness of online courses, without being limited by geographical and time restrictions stands out in the educational preferences of this population.

Thus, we can conclude that these professionals need foreign language education, especially in English, and English for Specific Purposes, through the use of technology, without any geographical, labor or personal barrier, and where students are responsible for their time and learning process.

The next step after context and needs analysis (first objective) was to design the structure of the courses and establishing level contents (A1 and A2). Verifying lexis and structures selected through quantitative analysis by using a reference corpus brought the conclusions to our **second objective**.

To identify contents we analyzed *Just Right* books (*Student* y *Exercise book*), by Lethaby, Acevedo and Harmer (2007), specifically the *Elementary* level, corresponding to levels A1/A2 (according to the CEFRL) and to 0-1, according to ALTE. Divided into 24 small units of general English, these books were useful to organize and design the 5 units composing each course. This way, and in level A1, the first three units, corresponding to the *Language kickstart*, were useful to elaborate unit 1 (*Introducing people*) of both courses (*Waiter & bartender* y *Shop assistant*). Unit 5 in the book (*Time*) was the basis to design unit 2 (*Everyday activities*) of both courses, and units 7 (*Free time*) and 14 (*Finding things*) to design unit 3 (*Likes and dislikes*). As we can see, the first three units are common to both courses, because there was the need to introduce basic contents related to general English. From unit 3 on we begin to introduce more specific contents, using unit 6 from the book to create unit 4 of the Waiter & bartender course, *Food and drinks* and units 9 (*Shopping*) and 11 (*Fashion*) to prepare unit 4 of Shop

assistant (*Buying and selling*).

In level A2, unit 1 of both courses (*Money and bills/Money and credit*) has the purpose of dealing with practical aspects of commercial transactions, both in restaurants and stores, and unit 2 (*Types of restaurants/Types of shopping facilities*) the goal of presenting different facilities where these professionals can do their jobs. To design unit 3 (*Requests*) of Waiter & bartender we considered several contents from unit 15 (*Can you play the piano?*) of the books, especially the ones dealing with requests and how to make questions. Unit 23 (*Comparing and buying*) gave us the background to build unit 3 (*Commerce*) of Shop assistant, while unit 12 (*In contact*) helped us create contents of phone interaction in both courses, mainly unit 4 of Shop assistant (*Telephone sales*).

Based on these general English units, the vocabulary was adapted to specific contexts and situations happening in the two professions, in restaurants, bars and commercial venues.

Grammar contents were based on information conveyed by the books and by the CEFRL, being divided into the two levels corresponding to the basic user. The introduction of vocabulary and grammar contents was made progressively, bearing in mind the contexts and situations developed during the units. Unit 5 from both courses revises the contents taught and learned during the previous four units and prepares students to the final exam, which will assess the acquisition of each level.

As soon as we selected the structure and contents, we had to verify the pertinence of the vocabulary and structures included in our proposal, what brought significant conclusions to our second objective. To do so, and as described in the *Methodology* and *Results* chapters, we proceeded to analyze each one of our units by comparing them with a reference corpus, BNC, of general English, by using *Wordsmith*.

After analyzing each unit, we arrived at the following conclusions.

In terms of *keyness* (relevance degree of a Word) we can conclude that:

- in Waiter & bartender course, level A1, Unit 1 (*Introducing people*) the words presenting more repetitions in the BNC corpus are *live* (400 repetitions), *English* (295), *French* (245), *manager* (222), *lives* (175), *language* (157), *France* (156) and *exercise* (103). Of these words, the ones with more *keyness* (or relevance degree in our unit) are *live* (263.8), *language* (140.1) and *manager* (83.9). The one that coincides, either in number of repetitions in BNC and *keyness* in our unit is *live*, and the others have *keyness* in our unit, but, generally, less occurrences in the reference corpus;
- in Unit 2 (*Everyday activities*), the words presenting more repetitions in BNC are *usually* (357 repetitions), *experience* (245), *June* (203), *Monday* (195), *dinner* (191),

breakfast (133), *lunch* (120), *bar* (112), *exercise* (103) and *newspaper* (100). Of these, the ones with more *keyness* in our unit are *bar* (111.5) and *lunch* (96.5), although not being the ones with more occurrence in the reference corpus due to their general features;

- Unit 3 (*Likes and dislikes*) has the following words with more repetitions in BNC: *like* (5.142 repetitions), *lot* (1.348), *south* (426), *city* (370), *English* (295), *interesting* (207), *natural* (198), *beautiful* (162), *hotel* (154), *breakfast* (133), *wonderful* (113), *bar* (112) and *likes* (105). The largest index of *keyness* in our unit is placed in *beautiful* (107.7), *like* (99.7) and *city* (64.6). once again, *like* presents high occurrence in BNC and *keyness* in our unit;
- In Unit *Food and drinks* (unit 4 of this course and level) several words stand out with more occurrence in BNC: *please* (681 repetitions), *table* (471), *food* (344), *eat* (295), *fish* (244), *coffee* (215), *dinner* (191), *drink* (167), *glass* (162), *breakfast* (133), *lunch* (120), *bottle* (115), *wine* (114) and *bar* (112). In our unit, the ones that present more *keyness* are *wine* (133.6, though few occurrences in the reference corpus), *please* (133.1 and 681 repetitions in BNC), *food* (103 and 344 repetitions in BNC), *table* (91.9 and 471 repetitions in BNC), *fish* (84.5 and 244 repetitions in BNC) and *eat* (75.4 and 295 repetitions in BNC). We conclude that the first more specific unit in this course is the one that manifests a greater coincidence of corpus occurrences and *keyness*, coincidence that leads us to conclude that our selection of the lexical component was adequate, bearing in mind the degree of specificity of our English course;
- finally, in Unit 5 (*Final task: in the restaurant*), devoted to revise and practice contents to the final certification exam of level A1, the words with more occurrence in BNC are *table* (471 repetitions), *food* (344), *eat* (295), *fish* (244), *dinner* (191), *drink* (167), *choose* (139) and *wine* (114). The ones that present more *keyness* in our unit are *choose* (165.3), *fish* (64.6) and *dinner* (58.4), meaning that they don't correspond to the more frequent in the reference corpus due to the specific features of our courses, developed in concrete contexts of restaurants and bars.

Level A2 from Waiter & bartender presents the following conclusions:

- in the first Unit (*Money and bills*) the words with more repetitions in BNC are *money* (949 repetitions), *please* (681), *fish* (244), *card* (206), *glass* (162), *bill* (146), *cash* (122), *bottle* (115), *wine* (114) and *bar* (112). In terms of *keyness* in the unit, *please* presents a higher rate (160.2), followed by *wine* (95.8), *bar* (66.9), *fish* (61.7), *bill* (53.8) and *card* (53.4), but *wine* and *bar* have few occurrences in BNC;
- Unit 2 (*Types of restaurants*) presents the following words with more repetitions in

the reference corpus: *food* (344 repetitions), *bill* (146), *fast* (120) and *bar* (112). Two of them manifest *keyness* in our unit: *food* (66.1) and *bar* (40.6). the fact that this is a quite specific unit dealing with different types of facilities, justifies the results;

- Unit 3 (*Requests*) has the following words more frequently rerpeated in the reference corpus: *have* (12.315 repetitions), *please* (681), *order* (528), *table* (471), *food* (344), *drink* (167) and *wine* (114). With more *keyness* in the unit are *please* (105.3), *wine* (68.5) and *table* (48.7). *Please* and *table* are a right choice. On the other hand, although *wine* has few occurrences in the corpus, its specific carácter in restaurant service justifies its inclusión and pertinence;
- in Unit 4 (*Complaints*), the more repeated words in BNC are *must* (1.876 repetitions), *form* (813), *sorry* (538), *table* (471), *food* (344), *eat* (295), *complete* (212), *simple* (185), *step* (153), *address* (144) and *bar* (112). With more *keyness* in this unit are *food* (109.7), *must* (85.1), *eat* (75), *bar* (54.2) and *sorry* (52.2), justifying the election of *must*, *sorry*, *food* and *eat*;
- finally, Unit 5 (*Final task: at the restaurant*) has the following words with more repetitions in the reference corpus: *eat* (295 repetitions), *manager* (222), *complete* (212), *bill* (146), *wine* (114), *bar* (112), *fill* (112) and *ability* (103). The ones which manifest more *keyness* in this unit are *ability* (70.9), *wine* (55.2), *bar* (49.2) and *complete* (41.6), but with few repetitions in the reference corpus.

On the other hand, after analyzing the units corresponding to level A1 of the Shop assistant course, we conclude that the first three units coincide in title and contents with the ones from the Waiter course. Because they consist of general English contents, the units constitute an introduction to learning in the target language, but presented in contexts and situations belonging to stores and commercial establishments. So:

- in Unit 1 (*Introducing people*) the more repeated words in BNC are *live* (400 repetitions), *shop* (322), *English* (295), *manager* (222) and *exercise* (103), and with more *keyness* in the unit are *live* (259.9), *shop* (256.1) and *manager* (82.4), justifying our lexical selection;
- Unit 2 (*Everyday activities*) has the following more repeated words (in the reference corpus): *usually* (357 repetitions), *shop* (322), *Monday* (195), *dinner* (191), *shopping* (146), *breakfast* (133), *lunch* (120), *exercise* (103) and *newspaper* (100). The greater level of *keyness* in this unit goes to *shop* (403.7, with many repetitions also in BNC), *lunch* (94.7), *exercise* (60), *Monday* (46.7), *shopping* (45.4), *breakfast* (43) and *dinner* (42.8), although with less occurrence in the reference corpus;
- Unit 3 (*Likes and dislikes*) presents the following words with more occurrence in the corpus: *like* (5.142 repetitions), *help* (717), *city* (370), *shop* (322), *park* (229),

interesting (207), *beautiful* (162), *hotel* (154), *shops* (147), *shopping* (146), *wonderful* (113), *likes* (105) and *rooms* (104). With more *keyness* in our unit are *hotel* (123.1), *beautiful* (109.6), *city* (102.6), *like* (82.7) and *help* (75.5), justifying, again, our selection in a unit characterized by general English contents;

- Unit 4 (*Buying and selling*), on the other hand, with a high percentage of specific contents, has the following words with more occurrence in BNC: *please* (681 repetitions), *buy* (434), *shop* (322), *blue* (270), *simple* (185) and *clothes* (140). The highest degree of *keyness* in the unit goes to *simple* (113.4), *clothes* (76.5), *buy* (61.4), *shop* (54.4) and *please* (44.2);
- Unit 5 (*Final task: in the shop*), to revise contents, has the following words more repeated in BNC: *shop* (322 repetitions), *happy* (280), *dinner* (191), *clothes* (140), *choose* (139) and *correct* (125). With more *keyness* are *shop* (224.1), justifying our selection once it is quite repeated in the refernce corpus, *choose* (136.2), *clothes* (59.1), *correct* (48.9) and *dinner* (40.3).

Level A2 of *Shop assistant* is (just like in Waiter & bartender) more specific, with a great number of words related to contexts and situations occurring in this profession. Thus:

- in Unit 1 (*Money and credit*), the words with more occurrence in BNC are *money* (949 repetitions), *please* (681), *pay* (516), *sir* (484), *buy* (434), *shop* (322), *size* (307), *card* (206), *catalogue* (188), *shopping* (146), *clothes* (140), *cash* (122) and *cards* (119). With more *keyness* in the unit are *please* (112.9), *cash* (61.5), *card* (59.7), *clothes* (52.3), *catalogue* (44.2) and *shopping* (41.5);
- Unit 2 (*Types of shopping facilities*), developed in different commercial facilities, is more specific, manifesting the following words with more occurrences in the reference corpus: *please* (681 repetitions), *sir* (484), *buy* (434), *shop* (322) and *products* (219). With more *keyness* in this unit are *buy* (69.3), *products* (58.5) and *shop* (41.4);
- Unit 3 (*Commerce*) has the following words with more repetitions in BNC: *business* (483 repetitions), *buy* (434), *shop* (322), *product* (194) and *shopping* (146). More *keyness* in the unit goes to *business* (125.6), *shop* (108.4) and *shopping* (44.8);
- in Unit 4 (*Telephone sales*) the words more repeated in BNC are: *used* (1.415 repetitions), *form* (813), *please* (681), *sorry* (538), *call* (529), *buy* (434), *telephone* (324), *shop* (322), *phone* (215), *bag* (194), *sell* (166), *afraid* (145), *address* (144), *clothes* (140) and *message* (100). With more *keyness* in the unit are *phone* (160.3), *buy* (84.6), *shop* (59.9), *message* (55.6), *sorry* (54.4) and *call* (51.9), although few repetitions in the reference corpus;

- finally, Unit 5 (*Final task: at the shopping mall*), presents the following words with more repetitions in BNC: *please* (681 repetitions), *buy* (434), *price* (337), *shop* (322), *complete* (212), *card* (206) and *fill* (112). With more *keyness* in this unit are s*hop* (134) and *complete* (50.9).

When analyzing the results from the comparison between the vocabulary we selected and the one included in the BNC, we can infer the importance of this comparative study, once it means a solid reference to verify the legitimacy of the lexical component, or the frequency of vocabulary use from our occupational courses. The study analyzes general and specific content selection in depth, as well as terminology related to work and the labor environment. On the other hand, we conclude there is a need of compiling *corpora* from different professions, extremely useful in a teaching paradigm focused on language use through practical contents in work contexts.

Now we've come across the main conclusions from objective 2 – content establishment – and having verified the legitimacy of the lexical component, we move forward to the conclusions deriving from the **third objective**: design and creation (and further certification) of English language occupational courses in Web/Multimedia, two technological formats that, despite bringing learning closer to future users (regardless of space and time restrictions), will enable, transversally, education in technology, another basic pillar on which European vocational education policies are based.

Interpreting, firstly, the legitimacy of both formats (multimedia/online), we come across the following conclusions. Besides the potentiality of the multimedia format to enable offline work, access without having an Internet connection, a closed content structure, and the combination of tasks that lead to autonomous work, independent from a teacher, the inclusion of our courses in CD-Rom was also motivated by the firm with which we developed the regional research project. Being a vocational face-to-face and distance education firm, making and distributing courses to other distance education institutions, the multimedia format is one of the most claimed in educational technological transference sectors with which the firm collaborates. On the other hand, the decision of designing online courses in the Moodle platform (a personalized version for language teaching) came from current educational paradigms through new technologies, because content management platforms allow students to be more active and responsible for their learning, to organize their time and eliminate geographical, physical, economical and personal barriers. In this sense, and after studying both formats, we concluded that the Multimedia version seems more appropriated to users with less digital competency, and who need constant support from the teacher. Being designed in a

more closed way and with restrictions of access to the activities, the CD-Rom doesn't allow the student to progress without successfully passing previous contents and exercises. These courses can be developed in educational institutions or at home, face-to-face or as a support to learning, and even as self-learning. Furthermore, attending a face-to-face language learning course enables students to solve doubts with the teacher, which is an advantage to basic level students. On the other hand, the online version, mainly designed not to have a teacher always present (although students can communicate with him/her in a synchronous way whenever they like), constitutes a very interesting and updated distance educational proposal in English for Specific Purposes, and its future potential is limitless. So, we can conclude that our online courses offer important advantages, mainly the autonomy given to the digital competent user in his/her learning process development. The inclusion of an evaluation questionnaire at the end of each unit, and another at the end of the course, will allow the assessment and perfecting of future editions, namely in terms of types of exercises and skills, and also have some feedback about the teacher/tutor, as well as registering students' suggestions to improve the course in future editions. It is our belief that we can always improve and getting information from users enrolled in the courses is useful and necessary to progress in our research, both at a methodological and pedagogical level.

Justified the two formats in which we developed our courses, it's time to state some conclusions related to design. As described in the *Results* chapter, we designed four English for Specific Purposes courses: (1) Waiter & bartender, level A1; (2) Waiter & bartender, level A2; (3) Shop assistant, level A1, and; (4) Shop assistant, level A2. Each course is composed of five units – four units with content and one assessment unit, which allows course and level evaluation. Each unit is divided into one, two or three topics, depending on the contents. The topic division of the units was agreed with the firm with which we had the technological transference Project, and they were responsible for making the CDs from the Multimedia format. In order not to change course structure, we decided to maintain this division on the online version, designed by the author of this dissertation in Moodle, a tool we personalized to develop language teaching and learning (creation and updating of modules and learning objects in the platform).

After exhaustive research on possible formats, their compatibility, access, design and dynamics, we agreed to introduce course contents through Flash presentations (or scenes) serving as *warming-up*. These scenes follow a sequence or story starred by characters who work in the two professions considered by our courses, waiters and shop assistants. The purpose of introducing a story sequence, besides introducing Little stories, was to consider different interaction situations in contexts closer to reality, raising motivation and enabling content assimilation. Thus, these professionals may learn how to solve

problems and communicate effectively in several situations of their work environment.

In the courses, we used tables to distinguish theoretical, cultural contents and exercises. Teaching language and culture, as well as content practice has been one of the main premises when designing the courses. From an external point of view, and in terms of design importance, we concluded that there was a need to create a system of labels, colors and icons that help identify the skill, competence or task the user is accessing to. Besides the esthetic homogenization function, it will facilitate a logical structure of presenting content and will help users with less level of linguistic knowledge to identify the section where they are working at that moment. So, each content has a color: blue for vocabulary; green for grammar and phonetics; orange to culture, and yellow to exercises presented in tables. This procedure was followed in both formats, but in the online version a symbol for each content and skill/task was also added. That way, the student will be able to see the organization and structure of the course, as well as contents and tasks to achieve level certification. The need of an effective visual communication gains even more importance if the courses are meant to self-learning. Through the design and organization we propose it is easy to understand what's in the course, as well as the contents students are expected to acquire to successfully achieve the level. On the form by which courses are presented to users, we concluded that the Multimedia format would not allow the student to progress while not correctly answering an exercise, only being able to access new contents whenever a correct assimilation occurred, something that for some users is an advantage by having an impact on a better and more efficient target language learning. On the other hand, the online version will have all contents open, except the *Final task* and the *Final exam* until users have successfully completed all unit tasks. By passing all the tasks will students be able to access level certification. Opening the contents of each topic allows the student to work autonomously by answering exercises and visualizing contents at his/her own pace, being responsible for his/her learning and progress.

In terms of exercises, and after an evaluation of the resources, activities and learning objects that could be included in each format to ensure effective learning, we concluded that some activities would be common to both versions, but also that the format (multimedia/online) would potentiate differences. In the Multimedia CD-Rom version we propose that he exercises would be *multiple-choice*, *matching*, *cloze*, *crosswords*, *writing* (organizing words in sentences, writing short texts – messages, emails, formal and informal letters), and in terms of speaking that they should be answering questions, completing dialogues and making descriptions, by recording the exercise and sending it to the teacher for feedback and evaluation. As already said, the Multimedia format seemed pertinent because it presents some advantages, especially not having to be logged in to

access contents and exercises, facilitating the process to users with no Internet connection or with a faulty one. Besides, the Multimedia format is compatible with almost all operating systems and computers, and contents easily recorded in a CD, enabling course portability and its use in various places, not being dependent on an Internet connection. On the other hand, in the online version all exercises were developed with *Hot Potatoes*, a tool easily used by both teachers and students, allowing hints and clues when the user is blocked and allowing immediate feedback and evaluation. This function justifies the usefulness of our courses to self-learning, once the student can follow contents and exercises at his/her own pace without being conditioned by the teacher's feedback. Nevertheless, in the online version writing exercises were developed through two kinds of Moodle tasks: (1) *online text*, for short exercises, messages or ordering words, i.e., activities easily done in a text editor, and; (2) uploading a file to the platform if the student has to write a longer text. Finally, we included in the online version two types of speaking exercise: (1) those common to the Multimedia format, which will be developed with Nanogong, a voice recording tool registering students' task and allowing the teacher to send both oral and written feedback, and; (2) real practice in Tandem, developed in Second Life, where students will be able to interact with native speakers in work-related situations. The purpose of these exercises is to give the student real interaction with clients to practice language acquisition and the skills s/he needs in order to achieve relevant work practice. Our educational proposal through ICT has the main objective of practicing all skills needed in pragmatic language acquisition, as defended in the theoretical block of this dissertation, mainly oral interaction, a skill demanded by final users according to the conclusions presented in the needs analysis.

The **fourth objective** of this dissertation was, as described in the *Methodology* and *Results* chapters, to analyze the dissemination and assessment of the courses by actual users and institutions that are currently using them (academies and teaching centers). To achieve this objective, we contacted twelve small/medium national enterprises developing occupational courses, but we only received feedback from 6, after insisting and establishing numerous contacts. To get information on course dissemination and usefulness, we created a 18-question questionnaire (Annex 4) to obtain information, not only on user interest in English for Specific Purposes, in linguistic competence certification, or course effectiveness, but also to know the degree of success of our pedagogical, linguistical and technological transference proposal. Based on the information we compiled, we came to these conclusions.

In terms of the number of students enrolled in each course and level, we verify that level A2 of the Waiter & bartender course presents a higher percentage of students, due to

two main reasons: (1) on the one hand, level A1 is quite basic and it is taught in formal education. Thus, many users believe they already got it; (2) on the other, level A2 is demanded in job offers of these professions, coinciding with the conclusions obtained from the analysis of national documents (Plan FIP and INCUAL). Level A2 allows the acquisition of a diploma of basic user according to the CEFRL. The Shop assistant course presents less enrolled students in both levels. We conclude that the waiter job, besides being all year on demand in our community, shows the need of English learning, being also a profession in which is easy to find work abroad because of the constant development of tourism.

Students enrolled in both courses are youngsters and adults, their ages ranging the end of compulsory education and retirement, i.e., people looking for the first job and people above 55 years old, two of the most affected groups with the economical crisis – youngsters who finish their compulsory education, both secondary and higher, and cannot access the labor market, and citizens with more than 30 years of professional expertise who find themselves with no career because of the reduction lead by firms, or because they were substituted by more technically prepared youngsters who happen to earn a lower salary.

The need to obtain education in a concrete profession originates a high percentage of attendance and completion of the courses. However, completing a course and obtaining a certificate don't mean getting linguistic knowledge homologation according to the CEFRL. In fact, when we asked the institutions about the interest of students in obtaining a certificate, all answered they didn't know whether the students achieved level homologation, but they would all be interested in establishing homologation certification processes.

This fact leads us to conclude that obtaining linguistic levels homologation is a developing process, being quite complicated, mainly due to burocracy and the need of external entities to certify level acquisition. The opinion of academies and institutions is unanimous – they need a certifying entity in languages for occupational and specific purposes levels to enable students access the same work opportunities as people who have their general language level recognized.

Lastly, the conclusions obtained in terms of pedagogical, linguistical and technological transference to education and corporate sectors are positive – the courses are currently being exploited and used. The first results obtained on course assessment and structure, design and methodology efficiency, make us infer some positive conclusions: five of the six institutions state that the courses helped improve users' linguistic competence, both in the CD-ROM format and online, manifesting the advantage of developing a double learning – language and technical knowledge related to the profession covered by the

course. As a global evaluation we indicate as general that the courses are well designed, allowing the work of all skills needed in linguistic acquisition in occupational purposes, with adequate doses of autonomous and collaborative work (an advantage for students), also being a solution to the difficulty of conciliating work and continuous learning and update, more necessary every day to find a job or to progress in the profession. These conclusions motivate us by proving that our proposal is efficient to achieve the educational goals of the courses, and encourages our future research, because there is still much to do to achieve recognition and homologation in occupational education. To sum up, it alerts us of the need of linguistically educate specific professionals, by giving them linguistic and technical skills to go in the job market or to stay in it.

4.1.3. Final conclusions

The need for professional expertise raises in economical crisis periods and with the difficulty in finding a job, making all citizens apply for educational and update plans to be able to access the labor market or to keep their current jobs. These citizens are not only youngsters who finish university and are not able to find work, but also young people who abandon school and need to learn how to find a job far from their initial expectations. Whatever the circumstances, the demand of this kind of course is a reality, especially when they combine linguistic acquisition and skill development, allowing users to progress in their job or be able to find one. We also assume that our courses arise the interest of users who want to go abroad and try their luck in a different country. In an ever-global world, linguistic education is needed and, if that education comes with practical learning of technical skills, the added value is priceless. These are the results promoted by the European Union when defending educational and mobility policies – potentiate the development of versatile citizens, prepared to embrace the demands of a constant-changing society, processes in which foreign language certification is a priority.

Another important conclusion is that vocational education through technology is part of our lives and it has to be seen as a challenge for the future. Users can acquire and develop competences (linguistic, in our case) in any education institution, face-to-face or distant, after their work schedule or from home (online version), not being subject to geographical or time restrictions, being autonomous and responsible for their learning.

But we still have much to achieve in our work and interest. In our educational system, vocational education is seen as inferior, as if it was the last resort for students who abandon secondary education without knowing what lies ahead in terms of future job interest. We are convinced that proposals like ours could make vocational education, both formal and informal, acquire the status it deserves. Getting homologated certification is an objective that requires numerous efforts from public administration, educational

policies, teachers and students. Few entities offer vocational courses and homologation of diplomas can be a slow and painful process, sunk in burocracy and with no success guaranty. Many things have to change to enable this kind of practical teaching, so important nowadays, to be valued, recognized and included in the educational regional, national and European offer.

Nowadays, along with theoretical knowledge needed to develop any given profession, professional competences have a decisive role when accessing the labor market – to know and know how to do something. This practical feature is present in vocational courses. We believe in the need of educational reorganization to achieve a more practical formal education, and to prevent vocational training from being in the second line of educational priorities. The world economic crisis and the global changes suffered all over the world created the need of learning how to do, being technically efficient when looking for a job. What is less valued today can be dominant in the near future. Social and work demands indicate that. As we said in the beginning of this dissertation, the role and hegemony of languages for specific purposes has changed along the years, arriving at the current situation in which, with university curricula reorganization and CLIL initiatives in secondary education, teachers in charge of their implementation exchange roles, from linguists to ESP teachers and vice-versa, so that students learn languages connected to specific subjects.

4.2. LIMITACIONES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

En ningún ámbito de la actividad humana hay trabajos perfectos y prueba de ello es la duración de los paradigmas de conocimiento que, a pesar de que existan durante algún tiempo, se transforman en insuficientes y hacen que otros, más actualizados y exigentes, los suplanten. Como esos paradigmas, esta tesis doctoral también presenta limitaciones.

Una de ellas, y la primera digna de mención, es el tiempo que tardamos en terminarla. El Proyecto Regional de Transferencia con Empresas que lo sustenta tuvo una duración de dos años, periodo tras el cual se tuvieron que terminar los cursos, perfeccionarlos y hacer su diseminación y aplicación práctica. La explotación de los cursos por parte de instituciones concretas no tuvo lugar hasta el curso 2011-12, fecha en la que se consiguieron todos los permisos necesarios para su implementación. En una fase posterior, y para verificar la transferencia de los mismos, nuestro objetivo se dirigió a compilar información sobre el grado de implementación y eficacia, creando el cuestionario que constituye nuestro último objetivo. Sin embargo, y como se ha referido con anterioridad, de las doce empresas contactadas, solo seis contestaron, después de mucho tiempo de espera y numerosos contactos. O sea, el tiempo utilizado y la

dedicación no pudieron ser muy constantes debido a estos problemas y limitaciones. De todas formas, y a pesar de haber encontrado resultados y conclusiones preliminares sobre el formato y efectividad de los cursos, es necesario seguir investigando sobre su aplicación y transferencia en el mundo educativo y empresarial, los resultados de la explotación de los dos formatos propuestos. Abrimos, por tanto, una línea de investigación sobre qué formato es más adecuado teniendo en cuenta el perfil del alumnado.

Hablando de formatos, pensamos que la versión online de los cursos, en la plataforma Moodle, presenta algunas carencias desde un punto de vista tecnológico. Por una parte, le falta una herramienta para editar y corregir texto que sea de fácil utilización y que agilice el trabajo del profesor/tutor a la hora de evaluar las tareas escritas por los alumnos. Por otra parte, sería aconsejable la creación de una herramienta de reconocimiento de voz para que los discentes obtuvieran *feedback* inmediato en sus tareas, facilitando el trabajo del profesor y anulando algún punto de subjetividad que pueda existir a la hora de corregir esta destreza. Aún en la versión online, y al utilizar *Second Life*, sería también recomendable que existiera una aplicación que grabara (en video con audio) la prestación de los alumnos cuando hacen la tarea de evaluación final en tándem. Esta aplicación se activaría de forma automática cuando los alumnos accedieran al sitio indicado en SL, grabaría su prestación y la enviaría, o al email del profesor/tutor, o la almacenaría en la nube, en una página creada para ese efecto. De esa forma, tantos los profesores como los alumnos gozarían de total independencia al realizar y evaluar las tareas programadas. Por otra parte, la versión multimedia también presenta algunas limitaciones, tales como algunos tipos de ejercicios (grabación de voz, ejercicios de writing) y alguna dificultad metodológica que los discentes pueden sentir al trabajar de forma autónoma, por tener dudas en cuanto a las instrucciones de las tareas y/o por no tener un profesor presente. De todas formas, creemos que la versión multimedia puede ser un formato ideal para trabajar en clases presenciales, en niveles básicos de enseñanza de idiomas y para alumnos que no sean tecnológicamente independientes, ya que es de fácil utilización.

Como desarrollo futuro y abriendo nueva línea de investigación destacamos el rediseño de los cursos para su distribución a través de dispositivos móviles. El uso universalizado de dispositivos móviles con conexión a Internet ofrece un entorno ideal para el acceso a cursos de idiomas de estas características, sin estar restringido al espacio donde esté un ordenador. Sabemos que Moodle ya ha creado una aplicación para dispositivos móviles, y en esta línea de trabajo estamos ya trabajando desde hace meses.

Dejando la dimensión más tecnológica de nuestro trabajo, porque cuando trabajamos con tecnologías todo parece insuficiente y mejorable, identificamos como otra posible limitación la falta de *corpora* específicos de las profesiones consideradas en nuestro

estudio. Creemos que este aspecto debería de ser reflexionado y proceder a una compilación de léxico y expresiones de profesiones diferentes para facilitar el trabajo de los profesores de idiomas de especialidad a la hora de elaborar los cursos. Es una necesidad, teniendo en cuenta que la enseñanza se basa, cada vez más, en una vertiente pragmática y que el alumno y sus necesidades, personales y laborales, están en el centro del proceso.

Retomando el tema de que hablábamos al finalizar el apartado anterior, todos sabemos que las necesidades de los discentes pasan, en la gran mayoría de los casos, por obtener un certificado que les reconozca el esfuerzo desarrollado y que sea válido y homologado en toda Europa. Pero, como vimos a lo largo de esta disertación, y también en los cuestionarios aplicados a las empresas, esa certificación se expide, aunque en muy pocos casos es válida. Es urgente por tanto crear una entidad certificadora que presente objetivos, criterios y requisitos para conseguir cursos homologados, de modo que las instituciones puedan ofertar esta garantía de calidad y los alumnos puedan acceder a un reconocimiento de sus conocimientos y habilidades. Este es uno de los aspectos que fallan en la enseñanza no reglada, ocupacional y de adultos, y supone, desde nuestro punto de vista, un aspecto en los que esta tesis hace un énfasis especial: se hace necesario crear una cultura de certificación de competencias, donde las empresas, academias, escuelas, universidades, sobre las que recae dicha responsabilidad, trabajen en esta línea y en reconocimiento y homologación, no solo en territorio nacional, sino también a nivel europeo. Si una de las políticas europeas más importantes es la movilidad de personas, no es comprensible que el reconocimiento de sus saberes y destrezas no se pueda hacer y que lleguen a otro país partiendo casi desde cero.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz, Enrique (2007). *La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas*. In **Las Lenguas Profesionales y Académicas**. Ariel Lenguas Modernas;

Alcaraz Varó, Enrique (2000). *El inglés profesional y académico* (Col. El Libro Universitario. Serie Filología y Lingüística). Madrid: Alianza. 240 pp. ISBN: 84-206-5754-9;
Alcón Soler, Eva (2007). *La difusión didáctica de las lenguas de especialidad*. In **Las Lenguas Profesionales y Académicas**. Ariel Lenguas Modernas;

Alexander, B. (2006). *Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?* Educause Review 41 (2): 32-44;

Armbrust et al. (2009). *Above the clouds: A Berkeley view of cloud computing*. Technical report, EECS Department, University of California, Berkeley;

Aston, G. (ed.) (2001). *Learning with Corpora*. Houston, TX: Athelstan;
Bachman, L. F. (1990). Fundamental Considerations in Langiage Testing. Oxford University Press;

Badescu, Mircea (2008). *Improving the scope of indicators for monitoring developments in vocational education and training in Europe*. EUR 23512 EN – 2008. JRC Scientific and Technical Reports;

Bangs P. (2012). *Introduction to CALL authoring programs*. Module 2.5 in Davies G. (ed.) **Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)**, Slough, Thames Valley University [Online]. Available at: http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-5.htm;

Barcelona European Council. Presidency Conclusions. March 2002. SN 100/1/02 REV 1;

Baron, Naomi (2008). *Always on: Language in an Online and Mobile World*. Oxford University Press;

Barnbrook, Geoff (1996). *Language and Computers*. Edinburgh Textbooks in Empirical Linguistics;

Basturkmen, Helen (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers;

Bax, Stephen (2003). *CALL—past, present and future*. Pergamon. System31 (2003) 13–28;

Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006. Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries. August 2006

(http://www.awt.be/contenu/tel/dem/final_report_3.pdf);

Bergenholtz, H. & S. Tarp (eds.) (1995). *Manual of Specialised Lexicography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins;

Berners-Lee, Tim (1998). Chapter 30: "Realizing the potential of the Web", Web-Weaving by Peter Lloyd and Paula Boyle, Butterworth-Heinemann, United Kingdom; Berners-Lee, Tim; Fischetti, Mark (1999). *Weaving the Web. The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web by Its Inventor,* Chapter 12;

Bloomfield, Leonard (1935). "Linguistic aspects of science." *Philosophy of Sci.* 2/4:499-517;

Bologna Declaration on Higher Education (1999) (http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf);

Bowker, L. & J. Pearson (2002). *Working with Specialized Language: A practical guide to using corpora.* Londres: Routledge;

Brown, J. D. (1997). *Computers in language testing: Present research and some future directions*. Language Learning & Technology, 1, 44-59;

Brown, H Douglas (2000). *Principles of language teaching and learning*. 4th edition. White Plains, NY: Longman;

Carter, R., & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary & language teaching*. London: Longman;

Carter, R. and Nation, I.S.P. (eds.) (1989) *AILA 6: Studies in vocabulary acquisition* AILA, Free University of Amsterdam;

Celani, M.A.A. (2005). *Introduction*. In: Celani, M.A.A., Deyes, A., Holmes, J.; Scott, M. **ESP in Brazil: 25 Years of Evolution and Reflection**. São Paulo: EDUC e Mercado das Letras.p.13-26;

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton;

Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Mass: MIT Press;

Claerr, Jennifer (2007). *How English became a global language*. Associated Content News, 2007. Web: 9 Dec. 2009;

Commission of the European Communities, Commission Staffworking Paper: *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels, 30.10.2000, SEC(2000) 1832;

Commission of the European Communities. *Proposal for a DECISION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL adopting a multi-annual programme (2004-2006) for the effective integration of Information and Communication*

Technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme). Brussels, 19.12.2002 COM(2002) 751 final;

Commission of the European Communities: Communication From The Commission To The Council, The European Parliament, The Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions - *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. Brussels, 24.07.2003 COM(2003) 449 final;

Commission Staff Working document, SEC(2011)

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2007) 359 final; COM(2008) 566 final;

Conference Conclusions: *Building a European VET area* (1) http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/PolicyAnalysis/events.asp (2) http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenahagen_declaration_en.pdf (3) http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf (4) http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_en.pdf CEDEFOP, Thessaloniki, 26 and 27 April 2007;

Council of the European Union, Brussels, 14.06.2000;

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press;

Council of Lisbon: http://www.ena.lu/conclusions_Lisbon_extraordinary_european_council_2324_march_2000-2-27303;

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press;

Crystal, David (2013). *English as a global language*. Cambridge University Press;

Curado Fuentes, Alejandro (2001). *Lexical behaviour in academic and technical corpora: implications for ESP development*. Language Learning & Technology, 2001/9;

Curado Fuentes, Alejandro (2002). *Exploitation and assessment of a business English corpus through language learning tasks*. ICAME journal, vol. 26;

Curado Fuentes, Alejandro (2003). *The use of corpora and IT in a comparative evaluation approach to oral business English*. ReCALL, number 2, vol. 15;

Curado Fuentes, Alejandro (2006). *A corpus based focus on ESP teaching*. Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English. Number 4, vol. 6;
Curado Fuentes, Alejandro (2007). *A corpus-based assessment of reading comprehension in English*. Corpora in the Foreign Language Classroom. Amsterdam: Rodopi. Pages: 309-26;

Curado Fuentes, Alejandro (2010). *In search of a General Academic vocabulary: A corpus-driven study*. Linguistics (VESPA-LING);

Dafouz , E. et al. (2007). *Integrating CLIL at the tertiary level: teachers' and students' reactions*, in Wolff, D. & D. Marsh (eds.) **Diverse contexts converging goals. Content and language integrated learning in Europe**. Volume 4. Peter Lang: Frankfurt , pp. 91-102;

Davies G. (1997) *Lessons from the past, lessons for the future: 20 years of CALL*. In Korsvold A-K. & Rüschoff B. (eds.) **New technologies in language learning and teaching**, Strasbourg: Council of Europe. Also on the Web in a revised edition (2009) at: http://www.camsoftpartners.co.uk/coegdd1.htm;

Deutschmann, M., L. Panichi, J. Molka-Danielsson (2009). *Designing Oral Participation in Second Life – A Comparative Study of Two Language Proficiency Courses*. ReCall. 21(2). 70–90;

Deutschmann, M. & L. Panichi (2009). *Talking into empty space? - Signalling involvement in a virtual language classroom in Second Life*. Language Awareness, Vol. 18 (3-4): 310-328;

Deutschmann, M., & Panichi L. (2009). *Instructional design, teacher practice and learner autonomy*. In J. Molka-Danielse & M. Deutschmann (Eds.), **Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life** (pp. 27–44). Trondheim: Tapir Academic Press;
Donley, M. (1974). *The role of structural semantics in expanding and activating the vocabulary of the advance learner: the example of the homophone*. Audio-Visual Language Journal 12 (2): 81-9;

Dooly, Melinda (2008). *Telecollaborative Language Learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften; 1 edition (October 24, 2008);
Douglas, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press;

Dudley-Evans, A. & St John, A. M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press. Cambridge;

Dunkel, P. (1999). *Considerations in developing or using second/foreign language proficiency computer-adaptive tests*. Language Learning & Technology, 2 (2), 77-93;

Edwards, Patricia & Curado, Alejandro (2003). *The promotion of tourism through key concepts and specific discourse.* LSP and professional communication (2001-2008). Number 1, vol. 3;

Ellis, Rod (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Basil Blackwell;

Engeström, Y. (1999) *Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice*, in: Y. ENGESTRÖM et al (Eds.) **Perspectives on Activity Theory**,

(Cambridge, Cambridge University Press);

Europass Language Passport:
http://www.europass.si/en/europass_documents/europass_language_passport.aspx;

EUROPEAN COMMISSION. *ICT in schools survey – many children not getting what they need; teachers need more training and support*. Brussels, 19 April 2013 (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-341_en.htm);

European Council Stockholm. Conclusions of the Presidency 23 - 24 March 2001. Bulletin 26.03.2001;

European Parliament and Council. Recommendation of the European Parliament and of the Council. on transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility. Official Journal of the European Union (2006/961/EC);

Ewer, J. R. & Latorre, G. (1969). *A course in basic scientific English*. London, Longman;

Flowerdew, L. (2004). *The argument for using specialised corpora to understand academic and professional language*. In U. Connor & T. Upton (Eds.), **Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 11–33;

Flowerdew, L. (2005). *An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: Countering criticisms against corpus-based methodologies*. English for Specific Purposes 24, 321–32;

Formación en Idiomas. Estudio de Necesidades de Formación en Idiomas Comunitarios en el Marco del Plan F.I.P. (2002). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Empleo;

Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, MI, University of Michgan Press;

Gavioli, Laura (2005). *Exploring Corpora for ESP Learning*. Studies in Corpus Linguistics 21. John Benjamins;

Greere, A. / Räsänen, A. (2008). *LanQua Subproject on Content and Language Integrated Learning: Redefining 'CLIL' – towards multilingual competence*. Year One Report. Southampton: LLAS. Available at:
http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0.pdf;

Gardner, R.C. (1982). *Language attitudes and language learning*. In E. Bouchard Ryan & H. Giles, **Attitudes towards language variation** (pp. 132-147). Edward Arnold;

Gómez Rey, I.; Hernández, E.; Rico García, M. (2009). *Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios*. En RIED: revista iberoamericana de educación a distancia, Vol. 12, Nº 1, págs. 169-193;

Groot, Peter J. M. (2000). *Computer assisted second language vocabulary acquisition*. Language Learning & Technology. Vol. 4, No. 1, May 2000, pp. 60-81;

Harmer, J., Acevedo, A. & Lethaby. C. (2007). *Just Right*. Marshall Cavendish ELT (Levels: A1 & A2);

Hellekjaer, Glenn Ole and Robert Wilkinson (2003). *Trends in content learning through English at universities: A critical reflection*. InVan Leeuwen, C. and R. Wilkinson (eds.), **Multilingual Approaches in University Education: Challenges and Practices**. Nijmegen: Uitgeveerij Valkhof Pers & Talencentrum Universiteit Maastricht;

Hinkel, E. (2011). *What research on second language writing tells us and what it doesn't*. In E. Hinkel (Ed.), **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**, Volume 2(pp 523-538). New York:Routledge;

Holmes, J., & Brown, D. F. (1976). *Developing sociolinguistic competence in a second language*. TESOL Quarterly, 10,423-431

Hutchinson, Tom & Waters, Alan (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press;

Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), **Sociolinguistics**, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.;

Information and Communication Technology in Education – A Curriculum for Schools and Programme of Teacher Development. UNESCO, 2002;

Instituto Nacional de Cualificaciones – INCUAL : http://www.mecd.gob.es/educa/incual/ice_incual.html;

Internet World Stats: http://www.internetworldstats.com/stats9.htm;

Jacobs, G. M. & Farrell, T. S. C. (2001): *Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education*. TESL-EJ (edición electrónica), vol 5, nº 1, April;

Joe, A. (1998). *What effects do text-based task promoting generation have on incidental vocabulary acquisition?* Applied Linguistics, 19(3), 357-377;

Johns, T. (1991) *Should you be persuaded two samples of data-driven learning materials*. In T. Johns and P. King (eds.) **Classroom Concordancing** .*ELR Journal 4*. University of Birmingham;

Johns, T. (1997) *Contexts: the background, development and trialling of a concordance-based CALL program* in A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery and G. Knowles (eds.) **Teaching and Language Corpora**, pp. 100-115. Harlow: Longman;

Judd, E. (1978). *Vocabulary Teaching and TESOL: A Need for Reevaluation of Existing*

Assumptions. TESOL Quarterly, 12(1), 71-76;

Juppe R. (1997). *Developing Sociolinguistic Competence through oral Communication*. London: Penguin Books;

Katz, J. & Fodor, JA (1963). *The structure of a semantic theory*, Language, 39, págs. 170-210;

Kavaliauskienë, Galina and Janulevièienë, Violeta (2001). *Using the Lexical Approach for the Acquisition of ESP Vocabulary*. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 3;

Klein, W. (1990). *A theory of language acquisition is not so easy*. Studies in Second Language Acquisition, 12, 219-231;

Kossem, Wiliam. Blog available at: http://willemkossen.nl/b/?p=122;

Krashen, S. (1979), *The Monitor Model for second language acquisition*, in R. Gingras (ed.) **Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching**, CAL;

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (PDF). Oxford: Pergamon;

Larsen-Freeman, Diane; Cameron, Lynne (2008). *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press;

Laufer, B. (1998). *The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different?* Applied Linguistics, 19(2), 255- 271;

Laufer, B., & Hulstijn, J., (2001) *Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement*. Applied Linguistics, 22(1), 1-26;

Laufer, Batia (2003). *Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence*. Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes;

Lauridsen, Karen M. & Toudic, Daniel (2008). *Languages at Work in Europe: Festschrift in Honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*;
Leech, G. (1974), Semantics, London: Penguin;

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach.* Hove: LTP;

Lifelong Learning Policies and Practice: The Drive of ICT (2004). POLE - Policy Observatory for Lifelong Learning and Employability;

Lightbown, Patsy M. and Nina Spada (1995). *How languages are learned*. Oxford: OUP;

Lock, Graham (1996). *Functional English Grammar: an introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press;

Lyons, John (1977). *Semantics*. Cambridge University Press;

Malkiel, Yakov (1959). *Studies in irreversible binomials*. Lingua 8.113-160;

Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters;

Molka-Danielsen, J., Carter, B., Richardson, D., and Jæger, B. (2009). *Teaching and Learning Affectively within a Virtual Campus*, (eds.) Birch, D. and Al-Hakim, L. In. **Special Issue: Towards Virtual Universities of the International Journal of Networking and Virtual Organisations**. Inderscience Enterprises, Ltd;

Moudraia, Olga (2001). *Lexical Approach to Second Language Teaching*. ERIC Digest;

Mougalian, C. & Salazar, A. (2005). *Moodle in electronic syllabus, lends itself to PrOCALL*. Downloads Moodle and prOCALL. Available from http://faculty.miis.edu/~bcole/CALLme/page2/page9/page9.html ;

Munby, John (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press;

Nielsen, D. (1976) *Constrative Semantics on Vocabulary Instruction*. TESOL Quarterly, 10(1), 99-103;

Norris-Holt, Jacqueline (2001). *Motivation as a Contributing Factor in Second Language Acquisition*. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 6, June 2001;

North, B. (2007). *The CEFR illustrative descriptor scales*. The Modern Language Journal 91/4: 656 – 659;

Nunan, D. (1988). *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press;

Official Journal of the European Union, 2010/C 117/01;

O'Reilly, Tim (2005) - Conference: *What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*;

Prabhu, N. S. (2001). *Concept and conduct in language pedagogy*. In **Principle & Practice in Applied Linguistics**. Guy Cook & Barbara Seidlhofer (ed). Oxford University Press. Pp. 57-72;

Pavlov, I. P. (1925). *Twenty years of objective study of the higher nervous activity (behaviour) of animals*. State publication, 3rd edition;

Pérez-Paredes, Pascual (2003). *Small corpora as assisting tools in the teaching of English news language: A preliminary tokens-based examination of Michael Swan's Practical English Usage news language wordlist*. ESP World. Number 2, vol. 6;

Presidency Conference *Realizing the European Learning Area*. Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform. Munich, 4 – 5 June 2007;

Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning – ISBN 978-92-64-01367-4 – © OECD 2007;

Reeves & Wright (1996). *Linguistic Auditing*. Multilingual Matters, Clevedon;

Richards, Jack C. (1974). *Word Lists: Problems and Prospects*. RELC Journal, 5, 2, 69-84, Dec 74;

Richardson, W. (2006a). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful Web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press;

Richardson, W. (2006b). *Learning in the digital age: The educator's guide to the read/write Web*. Educational Leadership, *63*(4), 24;

Rico García, M. (1999). *Pruebas de evaluación en Inglés para Fines Específicos (IFE) tests de micro-destrezas lingüísticas/tests de macro-destrezas comunicativas*. Revista española de lingüística aplicada, Vol. 13, págs. 369-380;

Rico Gracía, M., Gómez Rey, I., Bravo Ferreira, P. & Delicado Puerto, G. (2009). *University 2.0: How well are teachers and students prepared for effectively implement the Web 2.0 teaching-learning practices?* In: A. Méndez-Vilas, A., Solano Martín, Mesa González, J. A. & Mesa González, J. Proceedings of the mICTE2009 Conference, Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education, Vol. 1, Badajoz, Spain: FORMATEX (pp. 1126-1130);

Risager, Karen (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexities*. Clevedon: Multilingual Matters;

Rivers, Wilga (1983). *Psychology, Linguistics and Language Teaching*. In **A Forum Anthology**, 1979/1983, pp-3-11;

Robinson, P. (1991). *ESP today: a practitioners' guide*. Prentice Hall International. New York;

Roever, Carsten (2001). *Web-based Language Testing*. Language Learning & Technology. Vol. 5, no. 2, May 2001, pp. 84-94;

Salmon, Gilly (2004). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: RoutledgeFalmer;

Schmidt, R. (2001). *Attention*. In P. Robinson (Ed.), **Cognition and second language instruction** (pp. 3-32). Cambridge University Press;

Scott, M. & Johns, T. (1993). *MicroConcord*, Oxford: Oxford University Press;

Scott, M. (1997). *PC analysis of key words and key key words*. System, 25(1), 1-13;

Scott, Mike & Oxford University Press (1998): http://www.liv.ac.uk/~ms2928/wordsmit.htm

Scott, Mike & Tribble, Christopher (2006). *Textual Patterns: Key Words and Corpus Analysis In Language Education*. Philadelphia: John Benjamins;

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation: Describing English language*. Oxford University Press, Oxford;

Strevens, P. (1977). *Special-purposes language learning: A perspective*. Language Learning 10: 145-163;

Strevens, P. (1998). *ESP after twenty years: a re-appraisal*. In: **ESP: State of the art** (Tickoo, M.), ed: SEAMEO Regional Language Centre, Singapore. Pp. 1-13;

Swales, J.M. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press;

Tarone, E. et al. (1981). *On the use of the passive in two astrophysics journal papers*. The ESP Journal 1/2:123- 140;

The Future of Learning: preparing for change. JRC European Commission – EUR 24960 EN-2011;

Thompson, Bill (2008). *Storm warning for cloud computing*. Story from BBC NEWS: http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/technology/7421099.stm;

Thurstun, J. and Candlin, C. (1998) *Concordancing and the teaching of the vocabulary of academic English*. English for Specific Purposes 17: 267-280;

Treaty Establishing a Constitution for Europe (2004). In http://europa.eu/eu-law/decision-making/treaties/pdf/treaty_establishing_a_constitution_for_europe/treaty_establishing_a_constitution_for_europe_en.pdf;

Trier, J. (1931) *Der Deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*. Heidelberg: Winter;

Twaddell, W. F. (1972). *Linguistics and Language Teachers*. In Croft, K. (ed) **Reading in English as a Second Language**: 268-276. Winthrop Publishers, Cambridge, Massachusetts;

Twaddell, F. (1973). *Vocabulary expansion in the TESOL classroom*. TESOL Quarterly 7, (1), 61-78;

Vaca, Juan Manuel, Agudo, J. Enrique, Rico, Mercedes, Sanz, Carmen, Ferreira, Paula (2009). *Personalización de moodle en ámbitos educativos*. Universidad de Deusto : Conference: III JORNADAS DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS MOODLE

(MOODLEMOOT EUSKADI), At Bilbao (Spain) ;

Vaca, Juan Manuel, Domínguez-Noriega, Santiago, Agudo, J.Enrique & Ferreira, Paula (2010). *Making the most of Moodle for the Design of Language Courses*. IADIS-INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR DEVELOPMENT. Conference: IADIS E-Society 2010 Proceedings;

Vaca, Juan Manuel, Domínguez-Noriega, Santiago & Delicado, Gemma (2010). *Innovative Solutions for Tutoring blended Moodle for Language Teaching*. Conference: Global Learn 2010, At Penang (Malaysia);

Van de Craen P. (2001). *Content- and language- integrated learning, culture of education and learning theories*. In M. Bax and J-W Zwart (eds), **Reflections on language and language learning: In honour of Arthur van Essen**. Amsterdam: John Benjamins;

van Lier, Leo (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic;

Varela Méndez, Raquel (2007). *Hacia una caracterización del Inglés para Fines Específicos (Turismo)*. Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 19 327-345;

Vocational Education and Training (2006). Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training;

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and speech*. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), **The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology** (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934);

Walker R., Davies G. & Hewer S. (2009). *Introduction to the Internet*. Module 1.5 In Davies G. (ed.). **Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)**. Slough, Thames; acedido em 25.Setembro.2009, de http://www.ict4lt.org/en/en_mod1- 5.htm;

Walqui, Aida (2001). *Contextual Factors in Second Language Acquisition*. ERIC Digest;

Warschauer, M. (1996). *Computer-assisted language learning: an introduction*. In S. Fotos (Ed.), **Multimedia language teaching**, 3-20.Tokyo: Log;

Warschauer, M. (1996). *Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom*. CAUCOJournal, 13 (2), 7-26;

Warschauer, M. (1997). *Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice*. The Modern Language Journal, 81(4), 470-481;

Warschauer, M. (2000). *CALL for the 21st Century*. IATEFL and ESADE Conference, 2 July 2000, Barcelona, Spain. Available from http://www.gse.uci.edu/markw/cyberspace.html;

Webber, P. (1995). *Speaking practice in the medical English classroom: bridging the gap between medical English and the everyday world*. In IRAL, 33, 1, 64-70;

West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman, Green & Co.;

West, R. (1995). *ESP — The State of the Art*. ESP SIG Newsletter 16-26;

Widdowson, H. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press;

Widdowson, Henry G. (1998). *Communication and Community. The Pragmatics of ESP*. English for Specific Purposes 17/1 3-14;

Willis, D. and Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching.* Oxford: OUP;

Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Arnold;

Wilkins, D. A. (1978). *Proposal for Levels Definition*. In: Trim;

Witt, J. (2000). *English as a global language: the case of the European Union*. (http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/witte/6_2000.html);

Zimmer, Michael (2008). *Critical Perspectives on Web 2.0*. First Monday, Volume 13, Number 3 - 3 March 2008;

Referencias adicionales online:

http://www.alte.org/
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc82_en.htm
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc86_en.htm
http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm
http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf
http://ec.europa.eu/eurostat
http://www.educacion.gob.es/iceextranet/bdqCualificacionesAction.do
http://en.wikipedia.org/wiki/Moore%27s_law
http://en.wikipedia.org/wiki/Semantic_Web
http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm
http://inventors.about.com/library/inventors/bl_histoty_of_communication.htm
www.moodle.org
http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml

ANEXOS

ANEXO 1

Estudio prospectivo de la situación lingüística de los camareros y dependientes de comercio en los principales entornos turísticos de Extremadura.

.....

1. Objetivos del estudio.

Explorar las necesidades lingüísticas y los conocimientos de idiomas de los camareros y vendedores de pequeño comercio en Extremadura, que mantienen un contacto importante con turistas extranjeros, mediante observación directa.

2. Delimitación geográfica.

Principales zonas turísticas y comerciales (entornos de los monumentos y atracciones, hoteles, zonas de bares, restaurantes y comercios) de las ciudades de Badajoz, Cáceres, Mérida, Trujillo y Guadalupe.
Justificación: Creemos que estas ciudades son las que tienen una mayor concentración de turistas extranjeros en Extremadura. En el caso de Badajoz además existe una gran población flotante (y estable) de portugueses, lo que le confiere un carácter especial. Por otra parte parece razonable reducir el ámbito geográfico todo lo posible, dado los medios con los que presumiblemente se cuenta y que no es necesario un estudio muy preciso. Ver también el apéndice 2.

3. Herramientas.

Se va a realizar un cuestionario único, con soporte en papel y preguntas de carácter general, para camareros, vendedores de pequeño comercio asalariados y encargados o directivos de los mismos con capacidad para contratación. Más detalles se dan en el apéndice 1.

4. Limitaciones.

Las unidades de muestreo van a ser los trabajadores de estos sectores (camareros, dependientes de comercio y sus directivos). Al no disponer de un marco, las muestras serán de conveniencia y sin asignación de cuotas, al desconocer la estructura de la población en estudio. Esto imposibilita lógicamente cualquier generalización a la totalidad del ámbito extremeño, pero no significa en modo alguno falta de rigor o desajuste con los objetivos que se pretenden.

5. Trabajo de campo.

Sería interesante que se pudiera realizar en la semana del 10 al 15 de abril (justo después de la semana santa), aunque este punto no tiene especial relevancia. Con todo la planificación precisa del trabajo de campo y posterior análisis está por realizar.

6. Análisis.

Se intentará un análisis de tipo cuantitativo-cualitativo de los resultados observados y su contraste con las exigencias europeas para la homologación profesional.

7. Apéndice 1. Orientaciones para los encuestadores.

8. **Apéndice 2. Zonas y establecimientos recomendadas para realizar encuestas.**
9. **Apéndice 3. Cuestionario.**

ORIENTACIONES PARA LOS ENCUESTADORES

I. Introducción

Objetivo: recopilar datos para la elaboración de cursos de idiomas extranjeros online con el fin de homologar el nivel de idiomas en dos trabajos específicos con el nivel en la Unión Europea.

Campo de trabajo: 5 ciudades extremeñas con importante flujo de visitantes. Se realizarán 30 cuestionarios en cada ciudad en sus zonas turísticas y comerciales para un total de 150 encuestados:

Trujillo Cáceres Mérida Guadalupe Badajoz

Tipo de trabajos: se limita a 2 categorías de profesionales (Dependiente y Camarero/a) y aquellos responsables del establecimiento y/o la contratación de dichos empleados (Directivo/a). Dentro de éste último diferenciamos entre el directivo de un dependiente (D) y un directivo de un camarero (C):

Dependiente Camarero/a Directivo/a: D C

Nota: un directivo puede ser también dependiente o camarero en el caso de un trabajador autónomo y también un mismo directivo puede ser jefe de dependientes y camareros.

II.Método

Reparto de encuestas: Se realizará la siguiente distribución
30 encuestados totales por ciudad
12 encuestas por cada profesión (12 dependientes + 12 camareros)
3 encuestas por cada tipo de directivo (3 directivos de dependiente + 3 directivos de camarero)

Ejemplo práctico:
3 directivos de dependiente + 3 directivos de camarero + 12 dependientes + 12 camareros =30 Badajoz

Tipo establecimiento: Se procurará a su vez conseguir una representación de diferentes tipos de establecimientos que se clasifica como de superior (+++), moderado (++) y sencillo (+)
Superior +++ 1 directivo D 1 directivo C 4 dependientes 4 camareros
Moderado ++1 directivo D 1 directivo C 4 dependientes 4 camareros
Sencillo + 1 directivo D 1 directivo C 4 dependientes 4 camareros

Ejemplos prácticos:
+++
Tienda de antigüedades 1 directivo de dependiente;
Casino 1 directivo de camarero;
El Corte Inglés 4 dependientes;
Restaurante de lujo 4 camareros = 10 encuestados de establecimiento superior
++
Tienda de recuerdos /artesanía 1 directivo D;
Cafetería /restaurante 1 directivo C;
Tienda de zapatos 4 dependientes;
Cafetería /restaurante 4 camareros = 10 encuestados de establecimiento moderado
+
Panadería 1 directivo D;
Heladería 1 directivo C;
Vendedores callejeros 4 dependientes;

Comida rápida /bocadillos 4 camareros = 10 encuestados de establecimiento sencillo

10 + 10 + 10 = Total 30 encuestados en Badajoz

III. Realización

Antes
Identificarse como encuestador de la UEX ▸ Explicar el objetivo ▸ Aclarar dudas ▸ Garantizar el anonimato ▸ Conseguir permiso.

Durante (EL ENCUESTADOR MARCA TODAS LAS RESPUESTAS)
1.- Identificación: Marcar claramente con una X en la casilla de la opción adecuada el tipo de trabajo del encuestado, la ciudad donde se realiza, y el tipo de establecimiento según tu criterio.

2.- Por cada país marcar claramente con una X en las casillas de las opciones adecuadas según responde el encuestado. Si tiene clientes procedentes de otro país/es que no están en la lista especificar, y marcar la opción pertinente.

3.- Por cada idioma en la lista marcar claramente con una X en las casillas de las opciones para un cálculo estimado de cuántos clientes hablan dicha lengua en el establecimiento del encuestado.

4.- Por cada idioma en la lista marcar claramente con una X en las casillas de las opciones para un cálculo estimado del encuestado con respecto de su propia capacidad de entender cada lengua. Puedes orientarle con los porcentajes de las opciones si quieres o crees que precisa para ayudarle.

5.- Por cada idioma en la lista marcar claramente con una X en las casillas de las opciones para un cálculo estimado del encuestado con respecto de su propia capacidad de hablar cada lengua. Puedes orientarle con los porcentajes de las opciones si quieres o crees que precisa para ayudarle.

6.- En la lista de posibles idiomas marcar claramente con una X en las casillas de las opciones las respuestas del encuestado sobre cómo ha aprendido las lenguas que sabe. Puedes marcar más de una opción si procede y puedes marcar más de un idioma según el caso.

7.- De las 5 opciones marcar sólo una con una X en la casilla adecuada según la opinión del encuestado sobre la importancia de saber idiomas en su trabajo.

8.- De las 6 opciones marcar con una X en las casillas del idioma o idiomas, que según el encuestado, quisiera dominar mejor. Solo marcar la primera opción "Español" si el encuestado es extranjero.

9.- Sobre las destrezas lingüísticas que quisiera mejorar el encuestado marcar claramente con una X en las casillas de cuantas opciones proceden.

10.- Averiguar si el encuestado sabe utilizar un ordenador, y de las 3 opciones marcar con una X en la casilla de la opción que procede.

11.- Averiguar si el encuestado tendría interés en aprender un idioma por ordenador, y de las 3 opciones marcar con una X en la casilla que procede.

Después
Agradecer en el nombre de la UEX su valiosa colaboración.

ZONAS Y ESTABLECIMIENTOS RECOMENDADAS PARA REALIZAR ENCUESTAS

BADAJOZ
El Casino
Hotel Río***
Hotel AC****
Hotel Zurbarán****
MEIAC - Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo
El Corte Inglés
Mac Donalds
Burger King
Carrefour
Centro Comercial Conquistadores: Cines; Urende
Tiendas de la Calle Menacho y alrededores

CÁCERES
Plaza Mayor
Parte Antigua (toda)
Calle Pintores
Parador****
Hotel Meliá***
Hotel Extremadura****
El Figón de Eustaquio

TRUJILLO
Parador****
Hotel Meliá****
Plaza Mayor
Casa de la Troya
El Castillo
Camino de la Plaza Mayor al Castillo

GUADALUPE
Parador****
Hospedería**
Monasterio de Guadalupe
Plaza principal
Calles próximas a la Plaza principal
Calle del Monasterio a la Hospedería

MÉRIDA
Parador****
Hotel Meliá *****
Hotel Tryp Medea****
Hotel Velada****
Teatro y anfiteatro Romanos
Museo Nacional de Arte Romano
Plaza de España
Calles Santa Eulalia, Cervantes y Jose R. Mélida.

CUESTIONARIO SOBRE LA SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE CAMAREROS Y DEPENDIENTES DE COMERCIO EN ENTORNOS TURÍSTICOS EXTREMEÑOS

1.- Identificación (marcar una en cada fila)

Tipo de trabajo: □ Dependiente □ Camarero/a Directivo/a: □ D □ C
Lugar: □ Trujillo □ Cáceres □ Mérida □ Guadalupe □ Badajoz
Tipo establecimiento: □ +++ □ ++ □ +

2.- Los clientes proceden mayoritariamente (marcar cuantos procedan)

España	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Portugal	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Reino Unido	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
USA	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Sudamérica	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Francia	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Italia	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Otros (especificar)					
_____	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	
_____	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	

3.- Los clientes extranjeros del establecimiento hablan (marcar cuantos proceden)

Español	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Inglés	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Francés	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Portugués	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno
Italiano	□ la mayoría	□ bastantes	□ algunos	□ pocos	□ ninguno

4.- En el trabajo puede comprender el idioma (marcar cuantos proceden)

	Hasta 100%	hasta 75%	hasta 50%	hasta 25%	0%
Español	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada
Inglés	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada
Francés	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada
Portugués	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada
Italiano	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada

5.- En el trabajo puede hablar el idioma (marcar cuantos proceden)

	Hasta 100%	hasta 75%	hasta 50%	hasta 25%	0%
Español	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada
Inglés	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada
Francés	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada
Portugués	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada
Italiano	□ correctamente	□ casi todo	□ ideas principales	□ palabras sueltas	□ nada

6.- Manera en la que ha aprendido el idioma (marcar cuantos proceden)

Español	□ soy nativo	□ estancia extranjero	□ trabajando/por mi cuenta	□ uni/FP II	□ cole/FP
Inglés	□ soy nativo	□ estancia extranjero	□ trabajando/por mi cuenta	□ uni/FP II	□ cole/FP
Francés	□ soy nativo	□ estancia extranjero	□ trabajando/por mi cuenta	□ uni/FP II	□ cole/FP
Portugués	□ soy nativo	□ estancia extranjero	□ trabajando/por mi cuenta	□ uni/FP II	□ cole/FP
Italiano	□ soy nativo	□ estancia extranjero	□ trabajando/por mi cuenta	□ uni/FP II	□ cole/FP

7.- Saber idiomas en este trabajo es (marcar sólo una)

□ Imprescindible □ Aconsejable □ Útil □ Poco importante □ Indiferente

8.- ¿Quisiera dominar mejor algún idioma? (marcar cuantos proceden)

□ Español □ Inglés □ Francés □ Portugués □ Italiano □ Ninguno

9.- ¿Quisiera mejorar algunas destrezas concretas? (marcar cuantos proceden)

□ Hablar □ Comprender lo que me dicen □ Leer □ Escribir □ Ninguna

10- ¿Sabe utilizar un ordenador? (marcar sólo una)

□ Sí □ No □ No, pero quiero aprender

11.- ¿Haría un curso online para homologar el nivel de idiomas en su trabajo con el nivel en la UE? (marcar sólo una)

□ Sí □ No □ No sé

ANEXO 2

English for Waiter/Waitress and Bartender Course – Level A1					
CONTENTS	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.				
UNITS	**UNIT 1 – *Introducing people***	**UNIT2 - *Daily routine***	**UNIT3 - *Likes and dislikes***	**UNIT4 - *Food and drinks***	**UNIT5 - *Final Task: In the restaurant***
LISTENING	Can understand people's introductions and greetings. Can understand basic requests.	Can understand other people's daily routine, jobs and occupations. Can understand verbal instructions related to work. Can ask and give directions.	Can understand people's preferences.	Is able to identify food and drinks. Can understand menus. Can talk about work relations. Can understand the description of objects and people. Is able to identify and describe types of food service.	Revision and assessment of all the course contents, by covering all skills. Course and level A1 evaluation.
READING	Reads and understands short texts related to the subject of the unit.	Reads short texts related to the daily routine, jobs and occupations.	Can read and understand texts related to the expression of likes and dislikes.	Reads texts related to food and drinks. Can understand and analyse menus.	
WRITTING	Can write short sentences giving personal information.	Writes sentences about his/her daily routine. Takes simple notes.	Describes his/her likes and dislikes.	Can write basic texts describing food and drinks. Is able to write menus.	
SPEAKING	Greeting people. Can introduce him/herself. Can introduce others. Is able to give some personal information. Spelling simple words. Can apologise, thank people and say goodbye.	Is able to describe his/her daily routine. Can talk about the time, the days of the week and the months of the year. Can understand asked and given directions.	Can discuss people's likes and dislikes. Can express preferences and make suggestions.	Can ask for menu orders. Is able to describe food and drinks. Makes requests and suggestions. Is able to describe objects and people.	
VOCABULARY	• Greetings • Introducing oneself and others • The alphabet • Addresses • Marital status • Cardinal numbers • Countries and nationalities • Jobs/occupations	• Daily routine • Time: hours, minutes, seconds • Days of the week • Months of the year • Dates • Ordinal numbers • Meals • Seasons of the year • Telephone language • Asking and giving directions • False friends	• Likes and dislikes • Expressing preferences • Making suggestions	• Food and drinks • Menu vocabulary • Making requests • Expressing suggestions • Work relations • The family • Describing objects and people • Colors • Types of food service	

Anexo 2a

GRAMMAR	• Verb *To Be* • Personal pronouns • Possessive adjectives • Verb *To Have* • Verb *To Live* • Verb *To Do* • Question words • Indefinite articles • Definite article • ***Phonetics***: the alphabet; countries and nationalities; unpronounced letters; initial /s/ sound; /sh/	• Present tense • Demonstrative pronouns and adjectives • Prepositions of time and place • Sentence order: affirmative; negative; interrogative • Adverbs of frequency • Adverbs of place • ***Phonetics***:	• Verb *To Like* • Auxiliary *To Do* • Present tense • Future simple • Question words • Comparative and superlative of adjectives • Imperative and let's • Present continuous • Question-tags • Sentence order • Singular and plural nouns: regular and irregular • ***Phonetics***: third person singular	• Adjectives • Past tense • Regular and irregular verbs • Conditional tense • The genitive • Countable and uncountable nouns • There is/there are • Relatives • ***Phonetics***: -ed ending of regular verbs in the past simple	

English for Waiter/Waitress and Bartender Course – Level A2					
CONTENTS	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.				
UNITS	**UNIT 1 – *Money and bills***	**UNIT2 – *Types of restaurant***	**UNIT3 - *Requests***	**UNIT4 - *Complaints***	**UNIT5 - *Final Task: At the restaurant***
LISTENING	Deals with money and change. Understands when people ask for the bill. Knows what receipts and invoices are. Deals with money, change, and money exchange.	Can understand basic requests. Is able to understand people's doubts related to tableware, foods and drinks. Can understand descriptions of different types of restaurants, food and drinks, and eating habits.	Can understand people's requests. Is able to understand people's doubts.	Is able to understand people's complaints.	Revision and assessment of all the course contents, by covering all skills. Course and level A2 evaluation.
READING	Understands texts related to money currency, bills and invoices.	Reads and understands short texts about restaurant descriptions, food and drinks. Reads texts related to different types of restaurants and eating habits.	Can read and understand texts related to requests, likes and dislikes.	Reads texts related to several kinds of complaints.	
WRITTING	Writes bills (with food description), receipts and invoices.	Can write short texts describing the restaurant, food and drinks.	Takes note of people's requests.	Can write basic texts describing complaints.	
SPEAKING	Asks politely for money. Is able to thank people. Can invite them to come back. Expresses gratitude for their preference.	Can help people. Describes the restaurant, food and drinks. Talks about products in a simple way. Is able to give simple directions.	Is able to make suggestions. Can help people.	Can give explanations and convince people.	
VOCABULARY	• Money • Expressing gratitude • Expressing preferences • Inviting people • Expressing quantities • Cardinal numbers	• Tableware • Furniture • Restaurant vocabulary • Food and drinks • Giving directions • Cardinal numbers • Eating habits • Hygiene • Colours • Shapes • Sizes	• Tableware • Furniture • Restaurant vocabulary • Food and drinks	• Menu vocabulary • Making requests • Expressing suggestions • Giving explanations	

Anexo 2b

GRAMMAR	• Can/can't (ability and permission) • *Going to* future • Expressing quantities • Adverbs of manner • ***Phonetics***: *can/can't*	• Difference between –ing and –ed adjectives • Two-word nouns • Prepositions • Past continuous • *Could* • ***Phonetics***: compounds; prepositions	• *Because*; *but*; *so* • -ing nouns (gerund) • Verbs with two objects • Verbs + object + infinitive • Present perfect • *For* and *since* • ***Phonetics***: intonation in questions; /r/ and /l/	• *Must/have to* • Habitual actions in the past: *used to* • Phrasal verbs • probability • first conditional • ***Phonetics***: English vowels	

English for Shop Assistants Course – Level A1					
CONTENTS	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.				
UNITS	**UNIT 1 – *Introducing people***	**UNIT2 – *Daily routine***	**UNIT3 – *Likes and dislikes***	**UNIT4 – *Buying and selling***	**UNIT5 - *Final Task: In the shop***
LISTENING	Can understand people's introductions and greetings. Can understand basic requests.	Can understand other people's daily routine, jobs and occupations. Can understand verbal instructions related to work. Can ask and give directions.	Can understand people's preferences.	Is able to understand people's buying requests.	Revision and assessment of all the course contents, by covering all skills. Course and level A1 evaluation.
READING	Reads and understands short texts related to the subject of the unit.	Reads short texts related to the daily routine, jobs and occupations.	Can read and understand texts related to the expression of likes and dislikes.	Reads texts related to buying and selling. Can understand and analyse requests.	
WRITTING	Can write sentences giving personal information.	Writes sentences about his/her daily routine. Takes simple notes.	Describes his/her likes and dislikes.	Can write basic sentences describing the process of buying and selling.	
SPEAKING	Greeting people. Can introduce him/herself. Can introduce others. Is able to give some personal information. Spelling simple words. Can apologise, thank people and say goodbye.	Is able to describe his/her daily routine. Can talk about the time, the days of the week and the months of the year. Can ask and give directions.	Can discuss people's likes and dislikes. Can express preferences and make suggestions.	Can help people with buying. Is able to describe the products. Makes requests and suggestions.	
VOCABULARY	• Greetings • Introducing oneself and others • The alphabet • Addresses • Marital status • Cardinal numbers • Countries and nationalities • Jobs/occupations	• Daily routine • Time: hours, minutes, seconds • Days of the week • Months of the year • Dates • Ordinal numbers • Meals • Seasons of the year • Telephone language • Asking and giving directions • False friends	• Likes and dislikes • Expressing preferences • Making suggestions	• Buying and selling • Sales vocabulary • Making requests • Expressing suggestions	

Anexo 2c

GRAMMAR	• Verb *To Be* • Personal pronouns • Possessive adjectives • Verb *To Have* • Verb *To Live* • Verb *To Do* • Question words • Indefinite articles • Definite article • ***Phonetics***: *can/can't*	• Present tense • Demonstrative pronouns and adjectives • Prepositions of time and place • Sentence order: affirmative; negative; interrogative • Adverbs of frequency • Adverbs of place • ***Phonetics***: compounds; prepositions	• Verb *To Like*: affirmative; negative; interrogative • Auxiliary *To Do* • Present tense • Past tense • ***Phonetics***: intonation in questions; /r/ and /l/	• Verb *To Like* • Auxiliary *To Do* • Present tense • Future simple • Question words • Comparative and superlative of adjectives • Imperative and let's • Present continuous • Question-tags • Sentence order • Singular and plural nouns: regular and irregular • Adjectives • Past tense • Regular and irregular verbs • Conditional tense • The genitive • Countable and uncountable nouns • There is/there are • Relatives • ***Phonetics***: English vowels	

English for Shop Assistants Course – Level A2					
CONTENTS	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.				
UNITS	**UNIT 1 – *Money and credits***	**UNIT2 – *Types of shopping facilities***	**UNIT3 – *Commerce***	**UNIT4 – *Telephone sales***	**UNIT5 - *Final Task: At the shopping mall***
LISTENING	Understands when people ask for the bill. Knows what receipts and invoices entail. Deals with money, change, and money exchange.	Can understand basic requests. Is able to understand people's doubts related to the articles he/she sells. Can understand descriptions of different types of shops.	Can understand people's requests. Is able to understand people's doubts.	Is able to understand people's requests. Can establish a selling conversation on the phone.	Revision and assessment of all the course contents, by covering all skills. Course and level A2 evaluation.
READING	Understands texts related to money currency, bills and invoices. Is able to deal with different kinds of payment (in cash and by credit card).	Reads and understands short texts about selling. Reads texts related to different types of shopping facilities.	Can read and understand texts related to requests, likes and dislikes, cheques and invoices.	Reads texts related to telephone sales.	
WRITTING	Writes bills, receipts and invoices.	Can write short texts describing the products he/she sells. Can write texts describing the sales process.	Can write a simple business letter.	Can write basic texts describing telephone sales interaction.	
SPEAKING	Asks politely for money. Is able to make and explain money exchange. Is able to thank people. Can invite them to come back. Expresses gratitude for their preference.	Can help people. Describes the shop services and products. Talks about them in a simple way. Is able to give simple directions. Is able to describe different types of shops. Can discuss sales products.	Is able to make suggestions. Can help people. Can simulate buying and selling contexts.	Can give explanations and convince people. Can help people buy through using the phone.	
VOCABULARY	• Money • Expressing gratitude • Expressing preferences • Inviting people • Expressing quantities • Cardinal numbers	• Sales vocabulary • Giving directions • Cardinal numbers Colours • Shapes • Sizes	• Buying and selling • cheques • business letters • invoices and receipts	• Making requests • Expressing suggestions • Giving explanations	

Anexo 2d

GRAMMAR	• Can/can't (ability and permission) • *Going to* future • Expressing quantities • Adverbs of manner • ***Phonetics***: *can/can't*	• Difference between –ing and –ed adjectives • Two-word nouns • Prepositions • Past continuous • *Could* • ***Phonetics***: compounds; prepositions	• *Because*; *but*; *so* • -ing nouns (gerund) • Verbs with two objects • Verbs + object + infinitive • Present perfect • *For* and *since* • ***Phonetics***: intonation in questions; /r/ and /l/	• *Must/have to* • Habitual actions in the past: *used to* • Phrasal verbs • probability • first conditional • ***Phonetics***: English vowels	

ANEXO 3

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES

En las preguntas enumeradas del 1 al 5, **el 1** indica desconocimiento total/totalmente en desacuerdo, etc y **el 5** conocimiento en profundidad/estar plenamente de acuerdo.

APRENDIZAJE DE INGLÉS A TRAVÉS DE MOODLE

1.¿Le ha ayudado la unidad a mejorar su nivel de inglés?
SÍ NO NS/NC

2. Destreza en la que más ha mejorado:
2.1. Indique 3: Reading Writing Listening Speaking Grammar Vocabulary Culture
2.2. Ninguna Todas

3. Aplicaciones que te han resultado más útiles para el aprendizaje de idiomas (del 1 al 5)

3.1. Generales (Reading /Listening /Vocabulary/ Culture)

Presentaciones audiovisual /multimedia	1	2	3	4	5

3.2 Interacción

Foros	1	2	3	4	5
email	1	2	3	4	5

3.3. Speaking

Interacción oral (a través de skype)	1	2	3	4	5
Nanogong	1	2	3	4	5

3.4 Writing

Tareas /subida de archivos	1	2	3	4	5
Cuestionarios	1	2	3	4	5
Wikis	1	2	3	4	5
Foros	1	2	3	4	5

3.5 Gramática

Contenido gramatical preparado por los profesores	1	2	3	4	5
Enlaces a sitios webs	1	2	3	4	5
Hotpotatoes	1	2	3	4	5
Subida de ejercicios /tareas	1	2	3	4	5

3.6 Vocabulario

Hotpotatoes	1	2	3	4	5
Glosarios / definiciones	1	2	3	4	5
Presentaciones audiovisual /multimedia	1	2	3	4	5

4. Herramientas que

Eliminaría de las anteriores: presentaciones multimedia, hotpotatoes, Nanogong

OTRAS:

Herramientas que añadiría:

5. En general

La plataforma Moodle para aprender idiomas 1 2 3 4 5·

Las herramientas de Moodle son adecuadas para medir las destrezas de un idioma

1 2 3 4 5·

SATISFACCIÓN CON LA PLATAFORMA

6. Nivel de conocimiento de la plataformas (Moodle) al inicio del curso

1 2 3 4 5

7. La estructura del curso (formato, bloques, separaciones, sangrado) es adecuada

1 2 3 4 5

8. Calidad de la Interfaz 1 2 3 4 5

9. ¿Qué cambiaría o añadiría al interfaz? Elija si procede:

Iconos colores tipo de letra estructura de bloques otros (indique):

10. ¿Le resultan útiles los iconos que indican la destreza (reading, writing) de cada recurso/tarea? 1 2 3 4 5

11. ¿Le parecen claros los enunciados y las descripciones de los recursos y tareas?

1 2 3 4 5

12. ¿Volvería a matricularse de un curso de idiomas online? SI No NS/NC

13. Comentarios u observaciones generales sobre la plataforma:

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA EMPRESAS

Este cuestionario tiene por objetivo recoger información sobre cursos de idiomas (Curso de inglés para Camareros, niveles A1 y A2, y Curso de inglés para Dependientes de tienda, niveles A1 y A2) para profesionales del sector turístico-hotelero, como resultado de un proyecto desarrollado entre la empresa Formación Multimedia Interactiva (FMI) y el grupo GExCALL (Universidad de Extremadura).

Los datos serán utilizados únicamente para investigación y para analizar la implementación de los cursos, cuyos resultados serán reflejados en una tesis doctoral.

*Obligatorio

1. **Número de instituciones educativas que utilizan /han utilizado el material (Si es aplicable) Indique número: *** ☐

2. **Número total de alumnos matriculados en el curso de camareros, nivel A1: ***

   - ○ ☐ de 0 a 15
   - ○ ☐ de 16 a 30
   - ○ ☐ de 31 a 50
   - ○ ☐ de 51 a 70
   - ○ ☐ de 71 a 100
   - ○ ☐ más de 100
   - ○ ☐ Otro: ☐

3. **Número total de alumnos matriculados en el curso de camareros, nivel A2: ***

   a. ☐ de 0 a 15
   b. ☐ de 16 a 30
   c. ☐ de 31 a 50
   d. ☐ de 51 a 70
   e. ☐ de 71 a 100
   f. ☐ más de 100
   g. ☐ Otro: ☐

4. **Número total de alumnos matriculados en el curso de dependientes de tienda, nivel A1: ***

   a. ☐ de 0 a 15
   b. ☐ de 16 a 30
   c. ☐ de 31 a 50
   d. ☐ de 51 a 70
   e. ☐ de 71 a 100
   f. ☐ más de 100
   g. ☐ Otro: ☐

5. **Número total de alumnos matriculados en el curso de dependientes de tienda, nivel A2: ***

   a. ☐ de 0 a 15
   b. ☐ de 16 a 30

c. ☐ de 31 a 50
d. ☐ de 51 a 70
e. ☐ de 71 a 100
f. ☐ más de 100
g. ☐ Otro: ____

6. De ese número, % de hombres: * ____

7. De ese número, % de mujeres: * ____

8. Edades: *

a. ☐ de 15 a 30 años
b. ☐ de 30 a 45 años
c. ☐ de 45 a 60 años
d. ☐ Otro: ____

9. Profesiones: *

a. ☐ camareros
b. ☐ dependientes
c. ☐ otros profesionales del sector de restauración
d. ☐ otros profesionales del sector comercio
e. ☐ básicamente desempleados
f. ☐ otra profesión
g. ☐ NS/NC (No sabe/No contesta)

10. Nivel de estudios: *

a. ☐ educación primaria
b. ☐ formación profesional
c. ☐ bachillerato
d. ☐ diplomatura / licenciatura
e. ☐ Otro: ____

11. Número de alumnas/os que termina (no abandona) el curso: *

a. ☐ 100%
b. ☐ más del 80%
c. ☐ alrededor del 50%
d. ☐ sobre el 25%

12. Tipo de certificación que han conseguido: *

a. ☐ asistencia
b. ☐ asistencia y superación de contenidos
c. ☐ Otro: ____

13. Indique si tiene noticias de que se hayan presentado a certificación de nivel /contenidos por alguna institución certificadora: *

a. ☐ Sí b. ☐ No c. ☐ NS/NC (No sabe/No contesta)

14. En caso positivo, indique el % aproximado de aquellos que consiguieron la acreditación: *

____

15. Sería de interés para la empresa disponer de una herramienta de certificación homologada de nivel: *

a. ☐ Sí b. ☐ No c. ☐ NS/NC (No sabe/No contesta)

16. El certificado de realización del curso les ayudó a conseguir/progresar en el trabajo: *

a. ☐ Sí b. ☐ No c. ☐ NS/NC (No sabe/No contesta)

17. Desde su opinión, ¿los cursos online ayudaron a mejorar las competencias lingüísticas de los participantes? *

a. ☐ Sí b. ☐ No c. ☐ NS/NC (No sabe/No contesta)

18. Indique cualquier otro comentario que estime oportuno: