

Alemán e italiano para fines específicos. Análisis de necesidades en un contexto universitario científico-técnico

German and Italian for Specific Purposes. Needs Analysis in a Scientific-technical University Context

INMACULADA BARBASÁN ORTUÑO

DANIELA GIL SALOM

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Este trabajo recoge el estudio de análisis de necesidades para el diseño curricular de las lenguas alemán e italiano como L3 en un contexto científico-técnico universitario. Una vez revisado el estado de la cuestión y con objeto de actualizar los contenidos de las asignaturas asociadas a estas lenguas, se lleva a cabo un estudio cualitativo y cuantitativo para detectar las necesidades comunicativas de los estudiantes en su trayectoria académica y profesional en contexto internacional. Los resultados obtenidos de un cuestionario online y de entrevistas síncronas y asíncronas indican un mayor peso en las necesidades a nivel académico y no tanto profesional, ya que no hay una demanda explícita de estas lenguas por parte de las empresas consultadas. Se concluye, por tanto, que el diseño curricular de las asignaturas objeto de investigación debe responder a necesidades académicas y profesionales con un mayor peso de las primeras respecto a las segundas.

Palabras clave: *alemán; italiano; análisis de necesidades; L3; lenguas para fines específicos*

In this study a needs analysis for the curricular design of the German and Italian languages as L3 in a scientific-technical university context is collected. Once the state of the art has been reviewed, a qualitative and quantitative study is carried out to detect the communication needs of the students in their academic and professional career in an international context. For that purpose, an online questionnaire is used, and also synchronous and asynchronous interviews. The results indicate a greater weight in the needs at an academic level and not so much at the professional one, since there is no explicit demand for these languages by the companies consulted. The study concludes that the curricular design of the subjects under investigation should include both contents of an academic nature and a professional profile, with a greater weight of the first than the second.

Key words: *German; Italian; needs analysis; L3; Languages for specific purposes*

1. INTRODUCCIÓN

El diseño curricular para el aprendizaje de lenguas ha ido evolucionando a lo largo de los años siguiendo las corrientes lingüísticas y las diferentes metodologías acordes a las ideas sobre la adquisición del conocimiento y sobre cómo mejorar y acelerar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso concreto de las lenguas para fines específicos (LFE), el contexto del

que aprende y la finalidad con la que aborda la lengua meta son aspectos clave que determinan la programación del currículo.

El contexto académico en el que se enmarca este trabajo de análisis de necesidades es la Universitat Politècnica de València (UPV), España, que oferta como optativas transversales asignaturas de lengua extranjera¹ para fines específicos para alumnado de todas las titulaciones: alemán, italiano y francés. Por ello, en las clases coinciden estudiantes de diversos grados y también diferentes cursos, dado que pueden ser elegidas en diferentes momentos de su formación. Este trabajo contempla únicamente las asignaturas de italiano y alemán, lenguas que aprenden los estudiantes en la UPV como segunda o tercera lengua extranjera. La oferta de alemán e italiano en la enseñanza secundaria obligatoria de los centros públicos es escasa; al contrario del francés, lengua no incluida en el estudio ya que sigue otra progresión.

Con la implantación del plan Bolonia en la UPV en el curso 2015-2016, desapareció el perfil específico de las lenguas extranjeras, que pasaron a ser cursos de lenguas extranjeras de carácter general enmarcados en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas (MCERL). Sin embargo, nuestros alumnos poseen un perfil académico muy determinado que requiere de la realización de cursos de lenguas para fines específicos que aporten un valor añadido a su currículum, ya que en un mundo cada vez más globalizado el intercambio académico cobra más relevancia y, además, es muy probable que deban comunicarse en otras lenguas en su entorno laboral.

Por todo ello, la UPV ha apostado por recuperar esa especificidad concretando este propósito. Los anteriores nombres de las asignaturas recogían la lengua extranjera y especificaban a continuación el nivel según el MCERL “Alemán A1”, “Alemán A2”, “Alemán B1”, “Alemán B2” o bien un indicador más genérico del grado de conocimiento “Italiano I”, “Italiano II”. En la actualidad estas denominaciones han sufrido una modificación para introducir el carácter académico y profesional de sus contenidos curriculares. El nombre de las asignaturas ha pasado a ser “Alemán académico y profesional” “Italiano académico y profesional”.

Ante esta situación, es necesario revisar la programación, los contenidos y el enfoque didáctico para poder extraer conclusiones y diseñar las nuevas asignaturas de acuerdo a las necesidades de los futuros egresados y su futuro profesional. De este modo, nos enfrentamos a un nuevo análisis de necesidades que actualice y amplíe anteriores investigaciones (Montero, Gil y Jaime, 1988; Gil y Koller, 1998) para adaptar las materias a los posibles cambios sociales y laborales que se han sucedido en los últimos años. Se plantea así el objetivo general de identificar las situaciones y necesidades académicas y profesionales concretas a las que puede enfrentarse el alumnado en sus interacciones en la L3.

Entendemos la L3 como lengua extranjera que se aprende después de una L2 ofertada como obligatoria u optativa en los centros de educación secundaria. Tal y como se ha indicado anteriormente, salvo contadas excepciones, el alemán y el italiano no están contemplados en la oferta de optatividad de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad Valenciana, esto queda reflejado en los datos de la Figura 1.

Dichos datos incluyen al alumnado de enseñanzas de régimen general que cursa lengua extranjera en la Comunidad Valenciana (etiquetado con “Todos” en la gráfica de la Figura 1) según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. No se incluyen, sin embargo, los datos del alumnado del régimen de enseñanza a distancia. Como puede observarse, la LE mayoritaria después del inglés es el francés. Esta es la razón por la que el número de matrícula en la UPV de las asignaturas de alemán e italiano en su nivel A1 es significativamente superior al resto de niveles en contraposición al francés.

¹ Excepto el inglés, que no es transversal

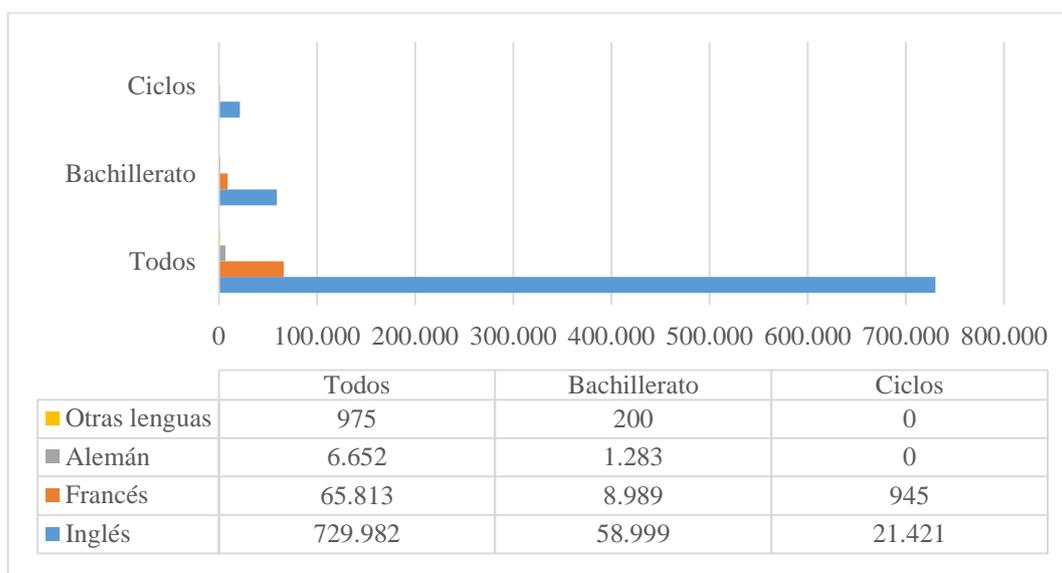


Figura 1: Número de alumnos de lenguas extranjeras en enseñanzas no universitarias curso 2018-2019.
 Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Una vez presentado el contexto de la investigación, el trabajo ofrece un marco teórico donde se repasa el estado actual del análisis de necesidades y diseño curricular para las asignaturas de lenguas especiales. A continuación, se da cuenta de la metodología empleada, que incluye un estudio tanto cualitativo como cuantitativo para los que se emplea, por un lado, un cuestionario online y, por otro, entrevistas síncronas y asíncronas. El cuestionario online está dirigido al estudiantado matriculado en las asignaturas y las entrevistas se realizan a empresas que requieren conocimientos en LE, a personas expertas en la enseñanza de Lenguas para Fines Específicos y a los estudiantes con experiencia en intercambio académico.

Los resultados obtenidos indican un mayor peso en las necesidades a nivel académico y no tanto en lo profesional, ya que no hay una demanda explícita de estas lenguas por parte de las empresas consultadas. Se puede concluir, por tanto, que el diseño curricular de las asignaturas objeto de este estudio de investigación debe incluir contenido de carácter académico y de perfil profesional con un mayor peso del primero respecto al segundo.

2. MARCO TEÓRICO

La enseñanza de lenguas para fines específicos (Cabré, 2004; Rodríguez-Piñero y García, 2009), desde el principio, ha estado dirigida hacia el carácter especial del lenguaje que el sujeto aprende y a las necesidades de su aprendizaje. Se toman en consideración las características específicas del perfil del estudiante, el contexto académico, las condiciones temporales en las que debe desarrollarse la enseñanza, así como las necesidades lingüísticas de los participantes según las situaciones y contextos concretos en los que tengan que desenvolverse. La noción de necesidades lingüísticas se recogió en el documento del Consejo de Europa *Modern Languages A Model for the definition of Adult Language Needs* de 1972, donde fueron definidas como “the requirements which arise from the use of that language in the multitude of situations which may arise in the social lives of individuals and groups” (Richterich, 1972: 4). Estas necesidades deben, pues, orientar el diseño de situaciones y elementos lingüísticos que han de constituir el currículo del curso de la lengua meta. Para conocer todas esas variables se recomienda diseñar un análisis de necesidades (AN). Este AN, contribuye a definir los objetivos que, desde un punto de vista práctico, deben plasmarse en elementos lingüísticos y de aprendizaje

(Richterich, 1973). A partir de esta directriz, el diseño de los cursos de lenguas centra su atención en los objetivos de aprendizaje a alcanzar para preparar los contenidos y desarrollo de la enseñanza.

Desde los años setenta del pasado siglo, el AN se considera componente imprescindible para la elaboración de programaciones de cursos, especialmente para los de fines específicos (McDonough, 1984; Hutchinson y Waters, 1987; Richterich y Chancerel, 1987). Teniendo en cuenta la definición de Nunan (1988), un análisis de necesidades consiste en un conjunto de procedimientos para definir los parámetros de un curso: “such parameters include the criteria and rationale for grouping learners, the selection and sequencing of course content, methodology, and course length, intensity and duration” (Nunan, 1988: 45). Desde entonces, el AN se ha consolidado como una fase previa de gran importancia, no solo para el ámbito de las lenguas (Alcaraz, 2000; Cáceres, 2010; Alsamadani, 2017 o Wang, 2018), sino también para cualquier diseño curricular, tal y como indica Madrid (2003), y se incluye como punto de referencia obligado para orientar las metas curriculares.

Sin embargo, con anterioridad a esta concepción, Munby (1978) propuso un modelo algo más complicado e individualizado que recogía hasta nueve diferentes categorías: participantes del curso (información sobre edad, sexo, nacionalidad, lengua materna, nivel de lengua meta y de otras lenguas), intención (intenciones con las que se aprende la lengua meta), marco (contexto en el que debe ser utilizada la lengua meta), interacción (con quién deben relacionarse los estudiantes), instrumentalidad (destrezas necesarias en la lengua meta, comunicación entre dos o más personas; o si se trata de monólogos o diálogos), dialecto (qué variantes lingüísticas se necesitan), nivel en la lengua meta (qué nivel se necesita alcanzar), acción comunicativa (destrezas más concretas que las cuatro tradicionales: comprensión y expresión escrita y oral) y, por último, la clave comunicativa (actitud emocional del alumno).

Este esquema fue criticado por ser demasiado mecánico y por no tener en cuenta las apreciaciones y consideraciones de los propios estudiantes. Respondía a un enfoque sintético, que fue evolucionando en los años ochenta y noventa hacia uno más analítico, el cual ya tomaba en cuenta diferentes fuentes de información, como expertos, estudiantes o especialistas en lingüística aplicada (Yalden, 1987). También se diferenció entre “necesidades objetivas”, tales como los datos personales del alumnado, su competencia lingüística y uso de la lengua meta en el futuro; y “necesidades subjetivas”, como son los deseos y expectativas por parte de los estudiantes (Brindley, 1984). Estas últimas necesidades subjetivas, fueron destacadas también por Yalden (1987), quien añadió otro parámetro a tener en cuenta: la forma de estudio y preferencias de los protagonistas de todo este proceso, los estudiantes mismos. Para ello, se ha recurrido normalmente a cuestionarios que se dirigen a los alumnos al inicio de un curso, pero también a lo largo del mismo, de forma que puedan detectarse también necesidades concretas relativas a, por ejemplo, los materiales utilizados o las técnicas docentes implementadas (Castellanos, 2010).

Además, se aconseja tomar en consideración la información que puedan proporcionar los expertos en la lengua de especialidad meta, junto con la de expertos del campo profesional o ámbito en el que se desarrollará la comunicación. Dichas informaciones son altamente valiosas, pues recogen de primera mano las situaciones para las cuales habrá que diseñar y programar las tareas pedagógicas en esa lengua meta. La combinación de ambas fuentes de información se propone como la mejor vía para el diseño de dichas tareas (Tarone, Dwyer, Gillette y Ickes, 1981), así como la triangulación de herramientas (Bosher y Smalkowski, 2002), tal y como viene recogido en Long (2005).

Este estudio parte de esta perspectiva más amplia y pretende, tal y como proponen Malicka, Gilabert y Norris (2019), una mayor reflexión y una investigación empírica más extensa que ayude a graduar y equilibrar contenidos y tareas para las asignaturas a cursar.

Precisamente el equilibrio en los contenidos, entre lo académico y lo profesional, es lo que esperamos encontrar al analizar todos los datos.

Este trabajo pretende recabar información y orientación para cubrir las necesidades lingüísticas de un determinado perfil de alumnado, los estudiantes matriculados en las asignaturas ofertadas por una institución concreta, cuyo punto de vista y contexto concreto deben ser integrados en el análisis de manera relevante, así como viene recogido en Sing, Peters y Stegu (2014). Tal y como señalan estos autores también, actualmente, la enseñanza de lenguas para fines específicos se centra en tres grandes aspectos: las necesidades de los estudiantes, el papel de los expertos y las metodologías de aprendizaje para fines específicos. El estudio metodológico aplicado a este contexto universitario incluye las necesidades y motivaciones de los estudiantes, así como la información ofrecida por expertos, si bien deja para un estudio posterior una prospección en cuanto a la idoneidad de metodologías docentes concretas.

Los estudios previos para asignaturas de L3 en contextos universitarios (Kic-Drgas, 2016; Daloso, 2018; Cai, 2019; Svaldi, 2019) reflejan circunstancias particulares que no tienen por qué coincidir con las nuestras, desde el momento en que las condiciones institucionales y académicas marcan ya a priori diferencias importantes. Nuestro contexto no tiene el mismo carácter específico de otros cursos similares de estas lenguas. Se trata, en nuestro caso, de ofertar y cubrir necesidades formativas a nivel general, pero dentro de un contexto académico y profesional en el marco de la formación universitaria científico técnica. La triangulación metodológica, sin embargo, puede ser válida para diferentes contextos académicos.

3. MARCO METODOLÓGICO

Como ya se ha indicado en la introducción, la presente investigación plantea como objetivo general identificar situaciones académicas y profesionales en las que el alumnado se debe expresar en alemán e italiano con objeto de diseñar los contenidos de la asignatura.

Los objetivos específicos se reflejan en las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué expectativas de aprendizaje tienen nuestros alumnos cuando se matriculan en estas asignaturas?
- 2) ¿Qué necesidades lingüísticas tienen en un contexto de intercambio académico?
- 3) ¿Qué requisitos lingüísticos solicitan las empresas a nuestros egresados?
- 4) ¿Qué características debería cumplir el currículo de nuestras asignaturas de lengua de carácter específico?

Para el estudio sobre las necesidades lingüísticas del alumnado matriculado en nuestras asignaturas recurrimos a cuatro fuentes de información diferentes con el objetivo de obtener el panorama más amplio posible sobre esta realidad.

En la Figura 2 se reflejan dichas fuentes de información. Por un lado, consultamos al propio alumnado matriculado en las asignaturas de alemán e italiano, que nos ofreció información sobre su perfil, los conocimientos previos de lenguas que posee, las motivaciones que condujeron a elegir estas asignaturas y las expectativas de aprendizaje y necesidades con respecto al contenido de las materias.



Figura 2: Fuentes de información

Por otro lado, entrevistamos a dos profesoras expertas en lenguas para fines específicos, en este caso de inglés y español, que aportaron su experiencia sobre cómo abordar asignaturas de este tipo dentro de un contexto universitario.

Asimismo, preguntamos a expertos del mundo de la empresa, que nos ofrecieron su visión de los requisitos lingüísticos con respecto a la comunicación diaria en el contexto laboral para nuestros egresados ingenieros. Adicionalmente, completamos los datos con la información que nos facilitó la feria que se celebra anualmente en la UPV denominada “el Foro de Empleo”. Multinacionales y empresas alemanas e italianas participan en este foro buscando perfiles con conocimientos de lenguas extranjeras (LE), incluyendo alguna de ellas la especificación de conocimientos de otra LE además del inglés. Encontramos 11 empresas con demanda de alemán como lengua extranjera además del inglés y una para italiano en el listado del Foro de empleo de 2018. En el año 2019 la mayoría de estas empresas omite esta información relativa a las lenguas que no son el inglés.

Por último, completamos nuestra búsqueda con alumnado que ya ha realizado una experiencia de intercambio académico Erasmus+, bien en países germanófonos, bien en Italia. Ello nos permite recabar información de primera mano sobre las necesidades lingüísticas durante su estancia en estos países.

Tabla 1: Número de movilizaciones salientes en UPV a países germanófonos e Italia.

	Número de movilizaciones Erasmus+ en UPV	
	Erasmus+ estudios	Erasmus + estudios y Erasmus+ prácticas
Alemania	655	784
Austria	134	157
Italia	916	1030

Para su estancia en universidades socias de la UPV bajo el marco de los programas Erasmus+ de la UE, de esta forma podrían realizar estancias académicas (Erasmus+) o prácticas en empresa (Erasmus+ prácticas). El alumnado puede elegir entre un total de aproximadamente 140 universidades germanófonas y casi 70 italianas. Tal y como recoge la Tabla 1, durante el

período que abarca los cursos 2014/2015 hasta 2018/2019 estas movilizaciones salientes alcanzan cifras considerables.

3.1 Contexto académico

Las asignaturas de alemán e italiano en la UPV se encuadran dentro de una oferta denominada transversal junto con las de francés y valenciano. Esta etiqueta engloba materias que se ofertan para todas las titulaciones de la UPV de manera que alumnado de distintas ingenierías coincide en sus clases. En los últimos años se observa un interés constante por la lengua alemana, como recoge la Figura 3, así como un aumento en la matrícula de las asignaturas de italiano tal y como muestra la Figura 4. También puede apreciarse en ambas figuras la oferta de los diferentes niveles del MCERL. Para alemán se oferta la asignatura “Alemán académico y profesional” en cuatro niveles: A1, A2, B1 y B2; en el caso del italiano se oferta “Italiano académico y profesional” en los niveles A1 y A2.

La oferta de estas asignaturas de idiomas transversales abarca un total de ocho grupos de A1 para alemán y dos para italiano, con un peso de 4,5 o 6 ETCS según la titulación. Además, es importante indicar que las asignaturas son cuatrimestrales, si bien equivalen a un nivel completo.

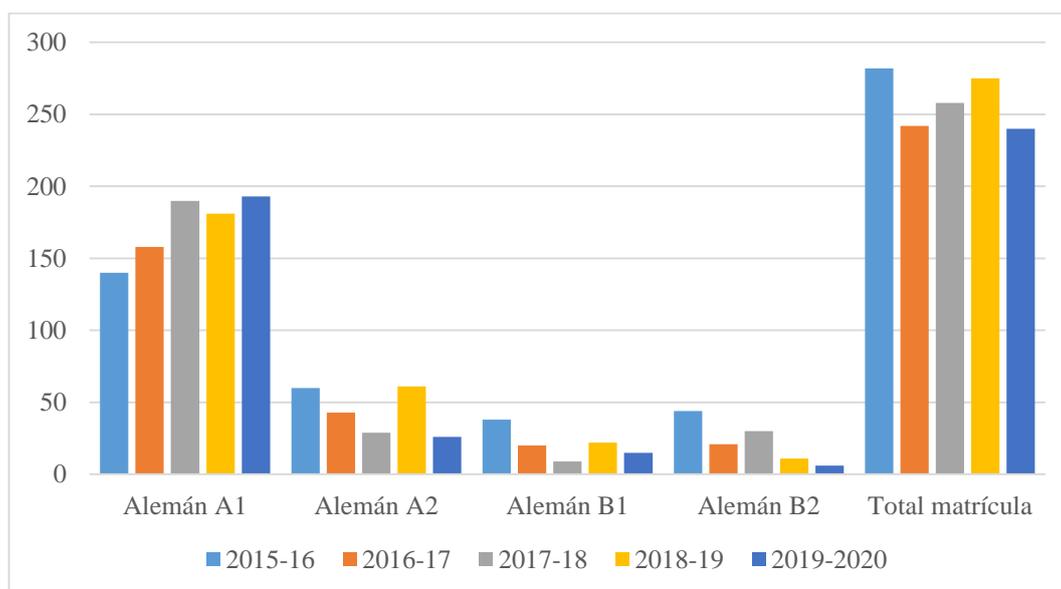


Figura 3: Datos de alumnado matriculado en “Alemán académico y profesional”

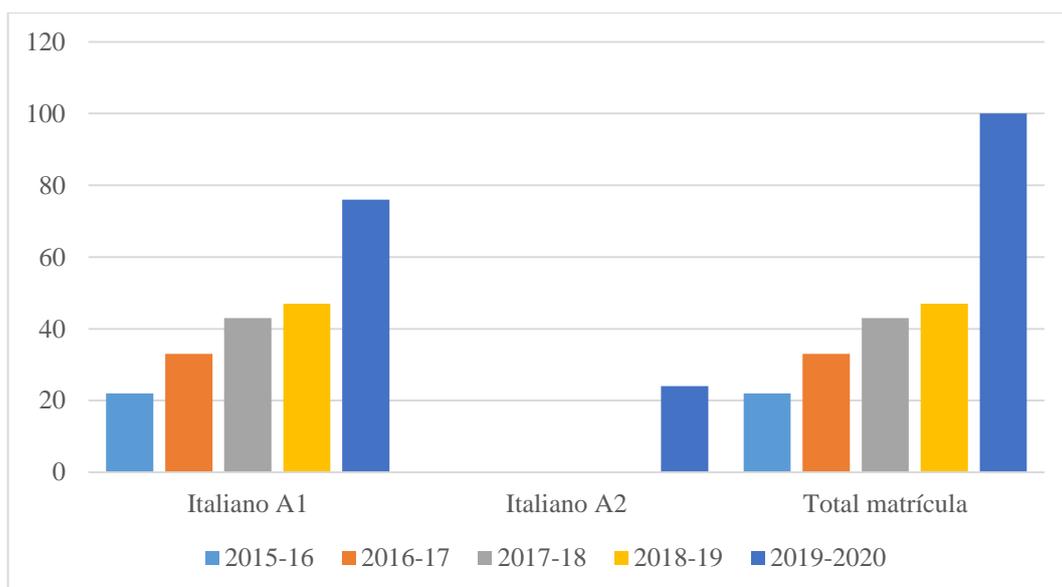


Figura 4: Datos de alumnado matriculado en "Italiano académico y profesional"

3.2 Participantes

El estudio se llevó a cabo en los cursos 2017-2018 y 2020-2021 con alumnos de "Alemán académico y profesional" e "Italiano académico y profesional", generalmente elegidas como L3, después del inglés o el francés, lenguas obligatorias cursadas previamente al ingreso en la universidad. Se trata de asignaturas optativas dentro de cada titulación que pueden ser escogidas en cualquier momento del itinerario académico, generalmente desde segundo hasta cuarto curso de grado. Por ello, en las clases coinciden estudiantes de diversos grados y también de diferentes cursos, dado que pueden ser elegidos en diferentes momentos de su formación.

Para esta investigación participaron dos grupos de alumnado en dos cursos diferentes. La Tabla 2 muestra el número de estudiantes participantes en las encuestas y el curso en el que se llevan a cabo las consultas:

Tabla 2: Alumnado participante

	Número de alumnos Curso 2017-2018	Número de alumnos Curso 2020-2021
Alemán académico y profesional A1	52	39
Italiano académico y profesional A1	46	33

Cabe señalar a este respecto que, si bien en estas clases puede matricularse alumnado procedente de universidades extranjeras que se encuentran realizando programas de intercambio, no los hemos tenido en cuenta para nuestra investigación, puesto que provienen de sistemas educativos diferentes donde el alemán y el italiano, lenguas que nos ocupan, podrían ostentar un estatus diferente al del sistema español.

Asimismo, contamos con la participación de dos profesoras expertas en la enseñanza de lenguas para fines específicos. Una docente de inglés para fines específicos, catedrática de escuela universitaria y una docente de español, titular universitaria, ambas con una larga trayectoria en impartición de materias relacionadas con nuestro objeto de estudio.

Además, participaron 2 estudiantes que habían realizado una estancia Erasmus en Alemania e Italia, que aportaron su experiencia en intercambio académico internacional.

Por último, contamos con el testimonio, por una parte, de una directora de Recursos Humanos y, por otra, de un arquitecto de software, que nos facilitaron datos de interés para la formación lingüística con la que deberían contar los trabajadores de sus empresas, ambas del sector tecnológico.

3.3 Herramientas metodológicas

A continuación, detallamos las herramientas metodológicas con las que abordamos el diseño de este estudio:

a) Cuestionario online a estudiantes

En las primeras semanas de clase se realizó un cuestionario online a los alumnos para detectar diferentes aspectos que podrían ser relevantes con respecto a su elección de alemán o italiano como objeto de estudio. El cuestionario (Anexo I) se compone de un total de 15 ítems que combina la posibilidad de respuestas cerradas y abiertas con el objetivo de recoger el máximo de información pertinente sobre el alumnado.

Asimismo, cuenta con cinco partes diferenciadas. La primera parte está dedicada a los datos personales de los estudiantes como la edad, el sexo y el centro universitario en el que se encuentran inscritos. Además, requerimos el tipo de centro en el que habían cursado estudios previos a los universitarios y el tipo de acceso a la universidad. Seguidamente, preguntamos si tienen o han tenido alguna relación con Italia o países germanófonos y de qué tipo. A partir de sus respuestas podemos elaborar un perfil de estudiante y cómo se relaciona con las lenguas que nos ocupan.

La segunda y tercera parte se dedica a preguntar por su conocimiento y nivel de otras lenguas. De este modo podemos averiguar su experiencia en aprendizaje de lenguas, que nos ayudará a diseñar el currículum de las asignaturas, en este caso, por ejemplo, si debiéramos incluir estrategias de aprendizaje individualizadas o no, tal y como sugiere la enseñanza centrada en el alumno (O'Malley y Chamot, 1990).

La cuarta parte se centra en las motivaciones que han llevado al alumnado a elegir una de estas asignaturas; es decir, las causas de estudiarla y sus objetivos.

La quinta parte se centra en sus expectativas de aprendizaje y necesidades con respecto al contenido de las materias en las que están inscritos. Ofrecemos posibles situaciones en las que se puedan encontrar y determinadas tareas que deben llevar a cabo.

Por último, planteamos una pregunta de respuesta abierta con objeto de que puedan expresar cualquier idea que pueda completar la información proporcionada en el cuestionario.

Este cuestionario se lanzó en dos ocasiones, la primera al comenzar el curso 2017/18, coincidiendo con el cambio de nomenclatura de las asignaturas y, la segunda, al empezar el curso 2020/21, última ocasión de consultar al alumnado antes de concluir el trabajo.

b) Entrevistas a expertas

Para poder aprender de la experiencia de las expertas, les preguntamos por distintos aspectos relativos a las LFE y al diseño de un curso de este tipo. Las preguntas planteadas abarcan tanto los elementos básicos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un curso de LFE y las diferencias con respecto a una asignatura de lengua genérica, como cuestiones más concretas relacionadas con la planificación del curso: el momento en el que es pertinente llevar a cabo un análisis de necesidades, los tipos de fuentes para seleccionar los materiales del curso, la metodología y la evaluación ideal para este tipo de asignaturas (Anexo II).

c) Entrevistas a empresas

Con el objetivo de identificar la relevancia y el grado de importancia del lenguaje específico necesitado en los futuros puestos de trabajo de los estudiantes, acudimos a dos empresas del sector tecnológico. Una entrevista fue realizada de forma presencial síncrona y la otra asíncrona vía correo electrónico. Se les plantearon las mismas cinco preguntas (Anexo III) orientadas a averiguar qué tipo de tareas se llevan a cabo utilizando la lengua meta, cuáles son las más frecuentes y cuáles las más importantes. Asimismo, planteamos cuestiones relacionadas con el grado de dificultad de la tarea, la dificultad lingüística asociada y su gestión.

d) Entrevistas a estudiantes

En el caso de los estudiantes que formaron parte de programa de intercambio académico Erasmus, recogimos sus testimonios una vez finalizada su estancia. Uno de ellos estuvo en Alemania y el otro en Italia. Primero respondieron a las preguntas del cuestionario del Anexo I y, a continuación, añadieron información adicional respecto a las situaciones más habituales en las que habían necesitado la lengua meta.

En resumen, el estudio se ha basado en las siguientes herramientas metodológicas y de recopilación de datos: encuestas y entrevistas provenientes de cuatro fuentes diversas; a saber, encuesta al alumnado de las asignaturas, entrevistas a docentes expertas en lenguas para fines específicos, entrevista a la empresa y entrevistas a estudiantes Erasmus. Es una metodología mixta en tanto en cuanto incluye un análisis cuantitativo a partir de una encuesta que comprende 15 ítems, y análisis cualitativo, mediante las entrevistas.

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan en cuatro partes que corresponden a las cuatro herramientas metodológicas utilizadas, es decir, el cuestionario a los alumnos matriculados, las entrevistas a las expertas y a las empresas y, por último, las entrevistas a los estudiantes que disfrutaron de una estancia de intercambio académico.

4.1 Resultados del cuestionario

Del total de 15 preguntas que comprende el cuestionario, resaltamos las que contienen información más relevante para nuestro propósito. A continuación, se detallan los resultados correspondientes a estas cuestiones.

En la pregunta P4Q1 “¿Por qué quieres aprender alemán/italiano?”, se requiere información acerca de los motivos que llevan a los estudiantes a matricularse en las asignaturas. Tal y como puede observarse en la Figura 5, las diferentes posibles opciones para marcar como respuesta van, desde motivos marcadamente académicos o profesionales, hasta otros de tipo genérico o personal. En el caso de la asignatura de alemán, la razón que aducen los estudiantes en el curso 2017/18 es porque aporta más valor a su currículum vitae, seguida por razones laborales, y en tercer lugar para disfrutar de una estancia Erasmus. Sin embargo, el peso de estos dos últimos motivos ha variado en el curso 2020/21, ya que el gusto por aprender esta lengua se marca con más frecuencia que la beca Erasmus o las posibilidades de trabajo. El interés por la cultura alemana ha aumentado también durante los últimos años.

En cuanto al caso de la asignatura de italiano (Figura 6), entre los motivos de su elección destaca, en primer lugar, el agrado por la lengua; es interesante observar que también ha habido una variación a lo largo de los años, ya que el intercambio académico y el valor en el currículum

vitae se han visto sustituidos por la percepción de su fácil aprendizaje y por el deseo de hacer turismo.

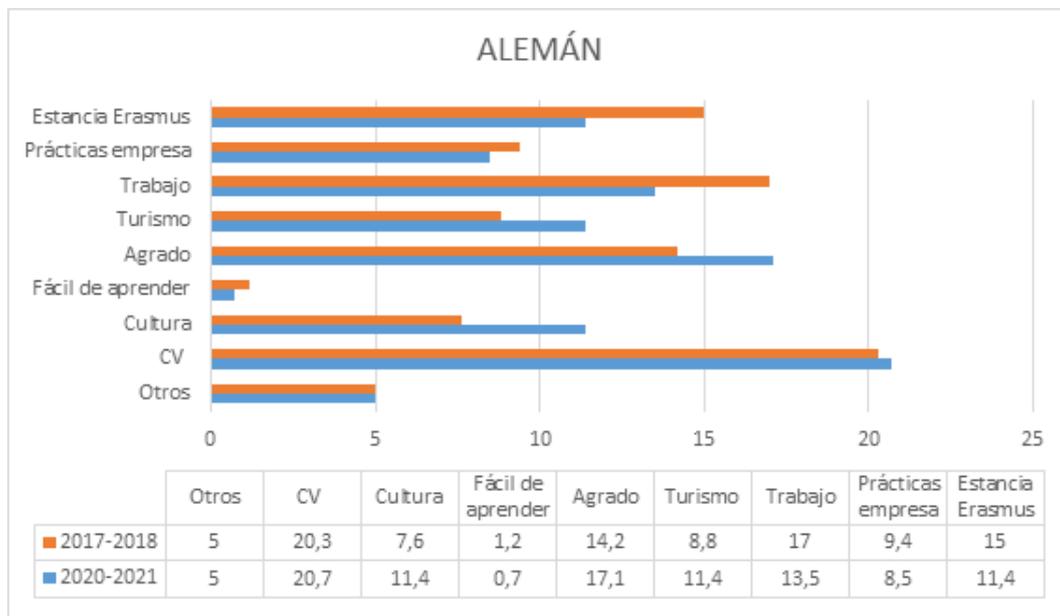


Figura 5: Motivaciones para aprender alemán

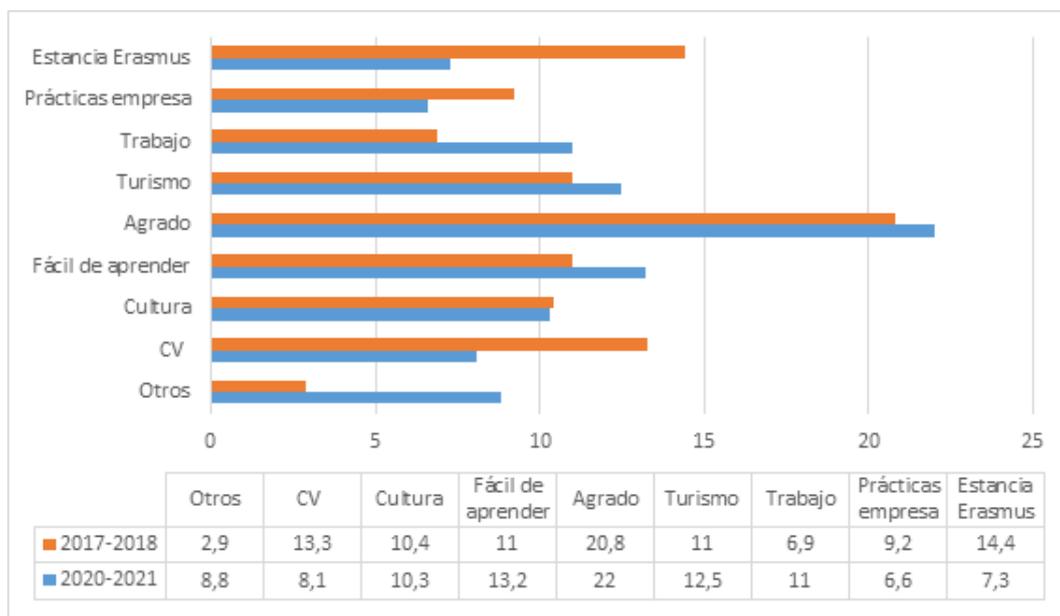


Figura 6: Motivaciones para aprender italiano

A la siguiente pregunta, (P4Q2) “¿Tienes previsto ir a algún país de lengua alemana próximamente?”, los grupos de Alemán respondieron en el curso 2017/2018 afirmativamente en un 44,2% y negativamente en un 55,7%; en el curso 2020/2021 las respuestas son en un 40% positivas y en un 60% negativas. En el caso de los grupos de Italiano, en el curso 2017/2018 fueron positivas en un 74% y negativas en un 26%; mientras que en el curso 2020/2021, respondieron afirmativamente un 60,6% y negativamente un 39,4% de los estudiantes.

Las respuestas correspondientes a la (P4Q3) “En el caso de que hayas contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿con qué objeto?” se encuentran en las siguientes gráficas de las Figuras 7 y 8. Aquí se reflejan los motivos por los que esperan viajar a países de lengua alemana y a Italia, respectivamente.

En el caso de la motivación para viajar a los países de las lenguas meta, el turismo aparece como objetivo prioritario entre los alumnos de ambas asignaturas. En el caso del alemán, este motivo viene seguido de la estancia Erasmus en ambos cursos (Figura 7), mientras que viajar a Italia también responde a la estancia Erasmus. Destaca el aumento en segundo lugar por “Otros” en la respuesta en el curso 2020/2021. Ello puede ser debido a la presencia numerosa de estudiantes con familia italiana residente en Italia (Figura 8).

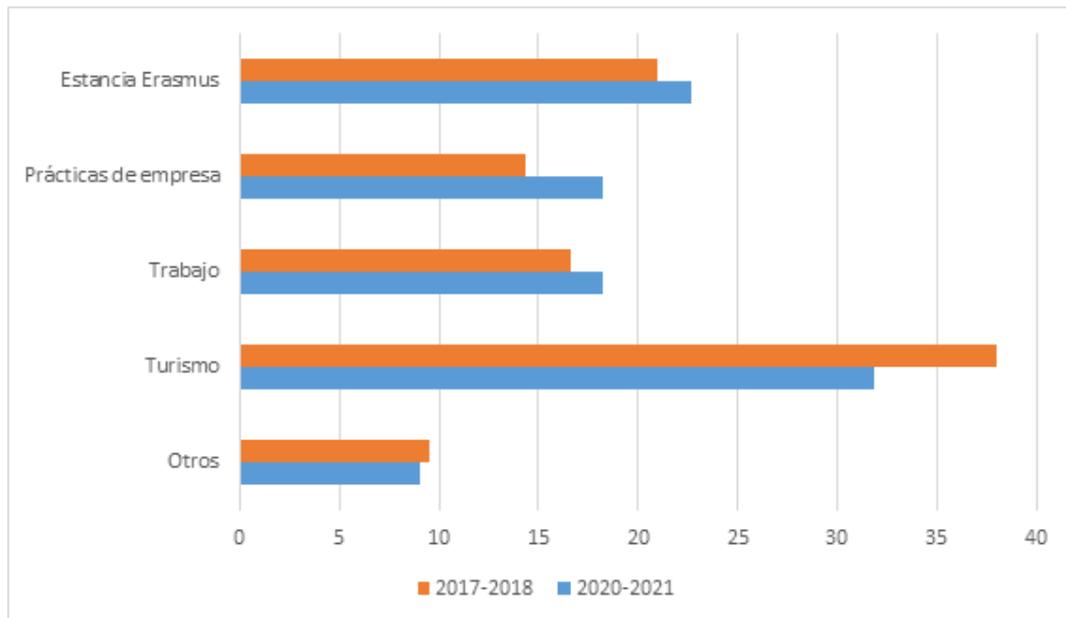


Figura 7: *Motivos para viajar a países de lengua alemana*

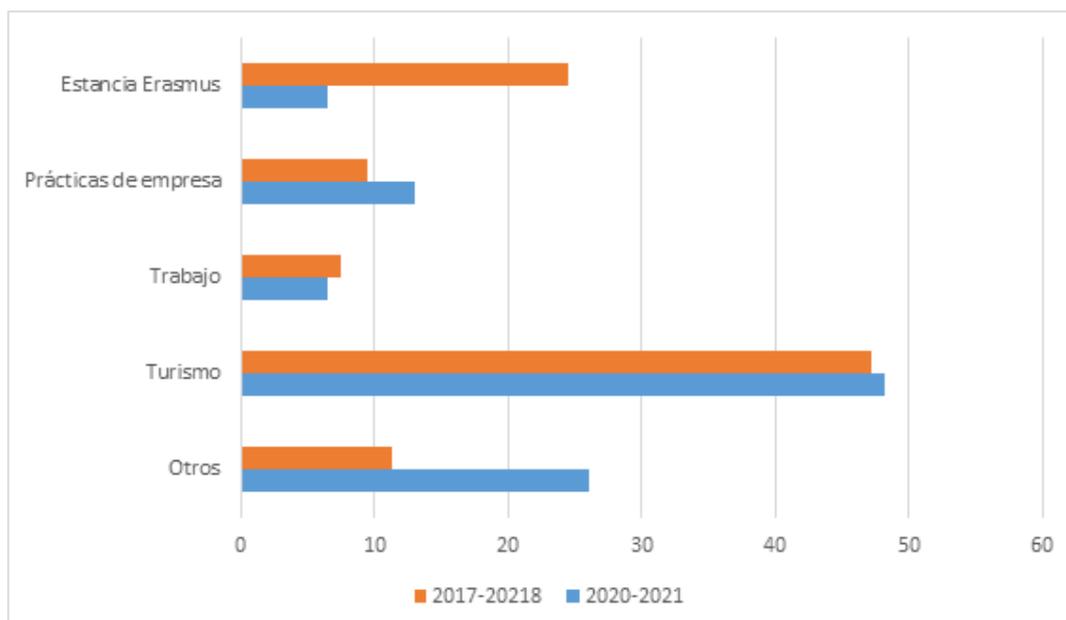


Figura 8: *Motivos para viajar a Italia*

La parte 5 del cuestionario, dedicada a las expectativas de aprendizaje, incluye dos preguntas. En la primera, (P5Q1) “¿Qué te gustaría aprender durante este semestre?”, se ofrece un total de 11 opciones, de las que los encuestados debían seleccionar las cinco que consideraran prioritarias. Basándonos en el MCERL, los ítems presentados remiten a las cuatro destrezas comunicativas en situaciones cotidianas y del mundo académico y/o laboral.

Según indican las Figuras 9 y 10, tanto los estudiantes que cursan alemán, como los que cursan italiano, priorizan las opciones (A), (C) y (D) en el siguiente orden: (A) Dar y entender información sobre temas cotidianos en una conversación cara a cara; (D) Entender explicaciones orales sencillas en un aeropuerto, estación de tren, hotel, bar, etc.; y (C) Dar y comprender explicaciones orales sencillas en una empresa.

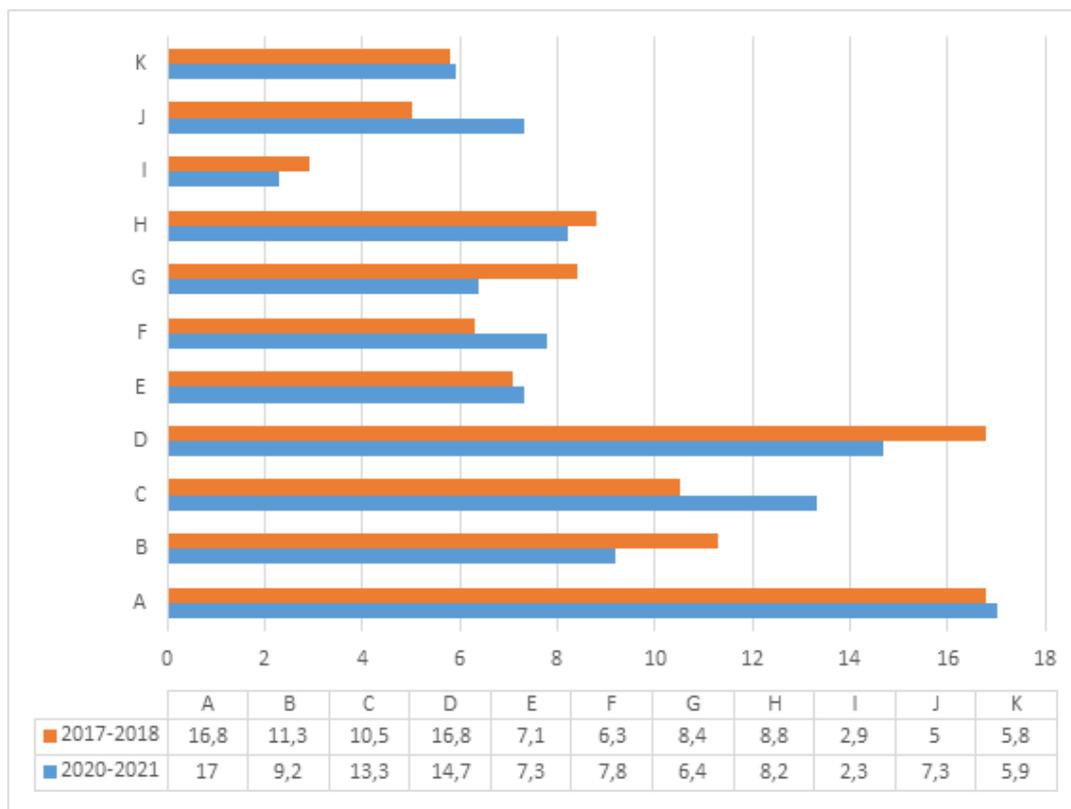


Figura 9: Expectativas de aprendizaje. Alemán

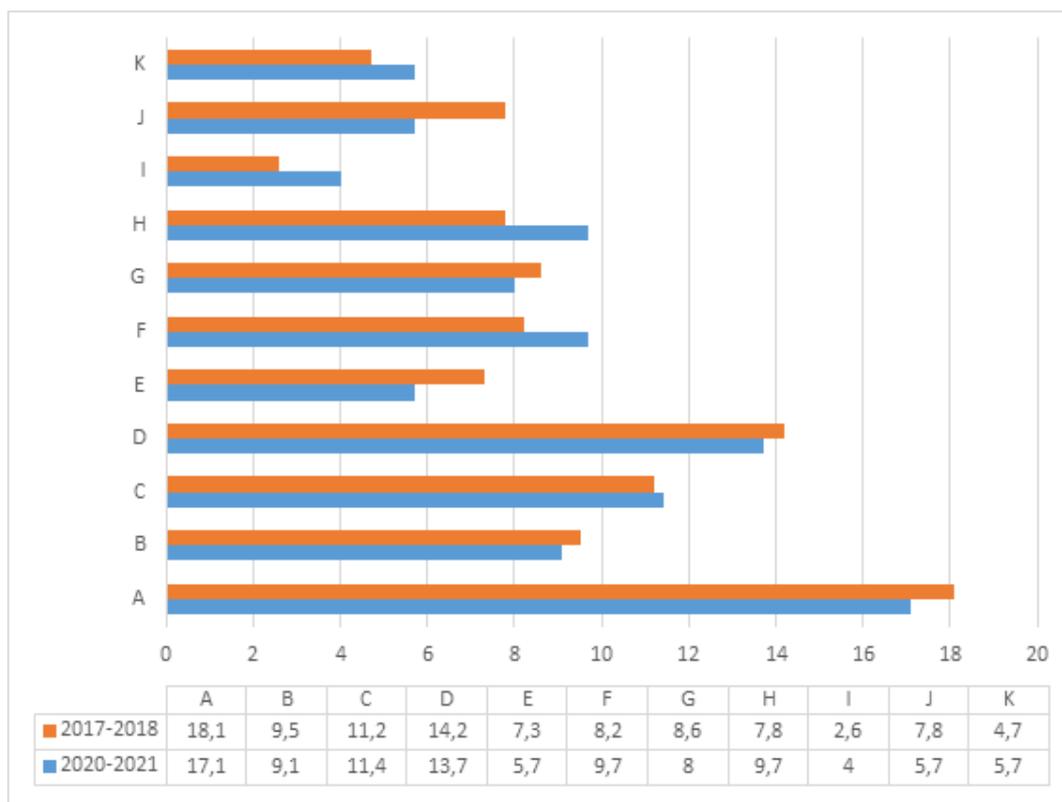


Figura 10: *Expectativas de aprendizaje. Italiano*

Destaca la opción menos marcada, la (I) Realizar trámites académicos por correo electrónico, en la vuelve a coincidir la opinión de todos los grupos.

4.2 Resultados de entrevistas a las expertas

Con respecto a las cuestiones referidas a los cursos de LFE, las expertas están de acuerdo en que los elementos básicos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un curso de LFE son múltiples; no obstante, destacan la importancia de conocer, por un lado, el ámbito o campo de estudio y las competencias esenciales que se han de desarrollar y, por otro, el perfil del alumno, sus conocimientos previos, carencias y sus necesidades comunicativas. Explican textualmente que “hay que tener en cuenta los fines específicos para los que necesitan el idioma, que serán en situaciones comunicativas específicas; por ejemplo, hablar con clientes o hablar con científicos, hacer presentaciones o simplemente hacer informes. En cualquier caso, habrá que trabajar todas las destrezas porque en una empresa pueden hacer hincapié en que tienes que leer mucha información, pero después cuando vienen clientes también tienes que hablar con ellos...”.

A partir de estos datos, el proceso a seguir incluye familiarizarse con el ámbito de estudio, necesidades y carencias; señalar los objetivos generales y específicos y, de acuerdo con estos objetivos, apunta una de las expertas, “elaborar la programación del curso, implementarlo y finalmente evaluarlo y revisarlo”.

En cuanto a qué difiere el diseño del programa para una asignatura de LFE de otra genérica, las expertas responden que fundamentalmente en los objetivos específicos. Añaden que las LFE “poseen una lengua y comunicación propias según el ámbito de estudio”; es decir, se pueden identificar tanto una serie de tecnicismos y campos semánticos, como de documentos propios o textos especializados que cuentan con una determinada estructura y características

lingüísticas tales como, por ejemplo, las estructuras impersonales en la comunicación formal, etc.

En las cuestiones que tienen que ver con el diseño de un curso de este tipo, las entrevistadas inciden en la pertinencia del análisis de necesidades antes y durante el proceso de implementación del curso. Los materiales seleccionados deben provenir de documentos auténticos para abordar los contextos especializados en que se mueven los alumnos, fuentes especializadas en el campo de estudio, materiales disponibles (red, manuales, etc.), fuentes de calidad de elaboración de materiales (revistas, periódicos, plataformas, etc.) y además el propio material complementario del profesorado. Con respecto al uso de los materiales afirman que “es importante ir actualizándolos porque en determinados ámbitos se quedan anticuados enseguida”.

En cuanto a la metodología y evaluación ideal para este tipo de asignaturas, enumeran técnicas y métodos que permiten una conexión con el mundo real, basadas en el enfoque comunicativo y el aprendizaje colaborativo; por ejemplo, el método del caso, el aprendizaje basado en problemas o por proyectos, el enfoque por tareas, las técnicas expositivas... Esta variedad metodológica indica el carácter ecléctico de ámbito de la enseñanza de lenguas; dependiendo del contexto se optará por un determinado método, enfoque o técnica. Además, en opinión de las entrevistadas, estas técnicas, enfoques y métodos “admiten diferentes modos de evaluación que se pueden adaptar según los objetivos a lograr (autoevaluación, coevaluación, observación participante y no participante, etc.)”.

4.3 Resultados de entrevistas a las empresas

Como viene indicado en la Introducción, llevamos a cabo dos entrevistas a personas representantes del mundo empresarial, una síncrona y otra asíncrona, para recabar información sobre las tareas y situaciones más comunes a desempeñar en alemán o italiano, así como la importancia misma de estas lenguas en su contexto profesional.

De la entrevista asíncrona vía correo electrónico, obtenemos la información detallada a continuación. Las tareas cotidianas habituales están relacionadas con la comunicación diaria entre miembros del equipo. Sean charlas informales o sobre los problemas encontrados en el desarrollo de su trabajo, no se consideran difíciles ya que el grado de conocimiento y confianza existente en el equipo hace que recurran a estrategias de repetición, paráfrasis e incluso cambio puntual de lengua si fuera necesario. Sin embargo, las tareas más difíciles tienen que ver con la comunicación directa con los clientes, también en la lengua meta que, si bien es más puntual, también más importante. El nivel de dificultad de la tarea viene condicionado por el propio nivel del trabajador en la lengua meta, ya que la comprensión oral en las reuniones y en la comunicación con los clientes para resolver problemas ha de ser total para evitar malentendidos: “En la oficina de Valencia, las tareas que se llevarán a cabo en alemán serán la comunicación directa con los clientes y si fuera posible la comunicación entre miembros del equipo acerca de los problemas que se han encontrado en el desarrollo (*dailies*, *weeklies* y *sprint-planning* en la jerga *agile*)”, en palabras de la persona entrevistada.

Durante la entrevista síncrona recabamos la siguiente información. Respecto a las tareas que un trabajador debe desempeñar en la lengua meta se resaltó el papel que cumplen los tecnólogos, ya que son las personas que están en primera línea, dando soporte al cliente y solucionando los problemas que surgen con el uso cotidiano de las herramientas tecnológicas, dispositivos y aplicaciones. En cuanto al vocabulario que han de utilizar, es puramente tecnológico, pero siempre en un nivel de competencia lingüística mínimo de B2, pero si es superior mejor. Hay que tener en cuenta que estas conversaciones se desarrollan en situaciones de conflicto. Necesitan nivel intermedio alto de lengua general porque, en caso contrario, es difícil la comunicación. Además, se indica que otra tarea frecuente es el asesoramiento al

cliente para resolver dudas particulares sobre el funcionamiento de sus productos. En el caso de la dirección de proyectos, los técnicos deben hablar con el cliente para consensuar los interfaces de interacción. También se emplea la lengua meta en el área comercial. Los comerciales, en la tarea de venta de herramientas, deben escuchar a los clientes para detectar sus necesidades. Esta comunicación se realiza por teléfono o videoconferencia casi siempre. Ello implica, tanto conocer bien la tecnología, como disponer de una base lingüística sólida. En general, no hay que olvidar el uso constante del correo electrónico que acompaña a todas estas situaciones comunicativas. Como tareas más difíciles, la persona entrevistada señala que “Las más difíciles es cuando un cliente tiene un problema serio, que no solo es habilidad lingüística. Y situaciones de negociación con el cliente porque quiere hacer algo que no es eficiente tecnológicamente y tú lo tienes que convencer: la comunicación efectiva”.

Se identifican características comunes en ambas opiniones. Por un lado, la dificultad de las tareas remite al trato con el cliente, especialmente la resolución rápida y eficiente de problemas consultados y, por otro lado, la necesidad de un nivel alto de lenguaje general para poder resolver estas situaciones y gestiones de forma individual y personalizada.

4.4 Resultados de entrevistas al alumnado

La experiencia que tienen los estudiantes respecto al uso de la lengua meta una vez se encuentran en el país de destino, parece coincidir con la opinión de las empresas sobre la conveniencia de poder comunicarse en situaciones cotidianas con suficiente soltura. Los dos alumnos participantes en este estudio disfrutaron de una beca de intercambio académico dentro del programa Erasmus+ 103 Estudios; el destino de habla alemana fue la Technische Universität München (Alemania) y el de lengua italiana, la Università degli Studi di Palermo (Italia). Ambos se encontraban realizando sus últimos cursos de grado.

Para el estudiante que se desplazó a Alemania, la importancia de la lengua meta es básica para la vida cotidiana. Él indica que “las situaciones donde dependía de mi alemán únicamente eran en el *U-Bahn* (metro), en el *Bürgerbüro* (oficina del ciudadano) y en el supermercado”. Además, considera importante entender informaciones sobre temas cotidianos y las relativas a la universidad, tanto escritas como orales. También considera prioritario poder buscar información de alojamientos, medios de transporte, etc. porque suele estar solo en alemán y no puede acceder a esta información a través del inglés. Y por último valora como “muy importante” realizar trámites por correo electrónico. Añade que le resultaría interesante trabajar en clase la búsqueda de ofertas, CV, entrevistas de trabajo (argumentos trabajados en el nivel A2).

La razón por la que quiso aprender alemán es también profesional, puesto que es consciente del valor añadido que esto le supone, aparte de querer trabajar en un país de lengua alemana.

En el caso del estudiante que se trasladó a Italia, comenta que son necesarias trabajar todas las destrezas porque “antes o después las vas a necesitar”; no obstante, insiste en la importancia de la destreza de la producción oral, del “soltarse” para poder comunicarse con efectividad en su vida diaria, y de la comprensión oral en la universidad, para seguir las clases e interactuar con los compañeros y escrita, para entender informaciones escritas en la página web y realizar trámites académicos. Asimismo, señala la importancia de la gramática como base para la comprensión oral y escrita. Como situación más complicada, habla de entender la burocracia necesaria, en concreto las instrucciones sobre trámites, para gestionar su vida y estudios en Italia.

5. CONCLUSIONES

Al inicio de este estudio nos planteamos cuatro preguntas de investigación que nos ayudan a conducir el trabajo metodológico para averiguar qué contenidos deben vertebrar nuestras asignaturas de lenguas alemán e italiano como L3.

En primer lugar, nos preguntamos qué expectativas de aprendizaje tienen nuestros alumnos cuando se matriculan en estas asignaturas. Según los resultados del cuestionario, tanto el alumnado de alemán, como el de italiano, priorizan la expresión y comprensión oral frente a la escrita para dar y entender información sobre temas cotidianos en una conversación cara a cara, entender explicaciones sencillas en un aeropuerto, estación de tren, hotel, bar, etc., como para dar y comprender explicaciones sencillas en una empresa. En el caso de la expresión escrita, todos ellos esperan poder entender información durante un viaje o estancia, como es la búsqueda de alojamiento y/o medios de transporte. En segundo lugar, desean también ser capaces de entender información escrita en páginas de universidades. Es decir, muestran más interés por trabajar las destrezas orales que las escritas, y en este último caso, la comprensión antes que la expresión. Podemos identificar, por tanto, una demanda por parte de nuestros alumnos de la expresión oral. Ello contrasta con algunas apreciaciones de los estudiantes que han realizado una estancia de intercambio académico, que respondían la segunda pregunta de investigación respecto a cuáles son las situaciones lingüísticas en un contexto de intercambio académico. Ellos hacen hincapié en sus dificultades para comunicarse de forma escrita a la hora de realizar trámites académicos, ya que se realizan vía correo electrónico.

De las respuestas a la siguiente pregunta respecto a los requisitos lingüísticos solicitados por las empresas a nuestros egresados, se concluye que es imprescindible un nivel alto de lenguaje general para desenvolverse con soltura en situaciones cotidianas en la empresa, bien con colegas, o bien con clientes. Además, en el caso del trato con los clientes, el lenguaje específico es también necesario.

Para finalizar, una vez recabada toda esta información, podemos responder a la última cuestión que pretende identificar las características del currículo de nuestras asignaturas de lengua con carácter específico. A la luz de los resultados, se podría afirmar que la necesidad prioritaria de nuestros estudiantes sería de carácter académico. Ello supone, no solo el seguimiento de las clases, sino también desenvolverse en la vida diaria. Nos apoyamos en las respuestas al cuestionario y en las entrevistas personales. Sin embargo, no debemos olvidar la necesidad de alcanzar un buen nivel de lengua general, que ha de convivir con el específico, según nos transmiten las empresas. En la importancia de poseer un nivel alto de lengua general coinciden las expertas en LFE, quienes, además, insisten en el diseño y tratamiento de situaciones comunicativas específicas dentro del ámbito de estudio. En cualquier caso, debemos tener en cuenta la provisionalidad de estas apreciaciones, ya que deberían ser refrendadas con un mayor número de informantes.

Se puede concluir, por tanto, que el diseño curricular de las asignaturas objeto de estudio de investigación, además de lenguaje general, debe incluir contenido de carácter académico y de perfil profesional con un mayor peso del primero respecto al segundo. Esta afirmación viene refrendada por la escasa presencia de estas lenguas en el mundo empresarial. Como indicamos al principio, entre las empresas presentes en el foro de empleo de la UPV, no hay una gran demanda de alemán o italiano, excepcionalmente en alguna empresa concreta. Sin embargo, en lo que a la movilidad académica internacional se refiere, los datos muestran que Alemania e Italia se encuentran en los primeros puestos de destinos elegidos por los estudiantes.

Así, en una siguiente etapa, confiamos en poder redefinir las situaciones y diseñar tareas que permitan a los estudiantes aprender a desenvolverse en un futuro próximo. Lo que esperamos hallar es el equilibrio entre lo académico y lo profesional, que es el reto que supone

el hecho de que nuestras asignaturas se denominen así. En definitiva, lo que se espera es que nuestro alumnado adquiera las destrezas necesarias en la L3 y la competencia multilingüe para poder comunicarse en un mundo globalizado, en el que prima hoy en día la capacidad de adaptación y de aprendizaje permanente.

REFERENCIAS

Alcaraz, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.

Alsamadani, H. A. (2017). Needs analysis in ESP context: Saudi engineering students as a case study. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 58-68. doi: 10.7575/aiac.all

Bosher, S. y Smalkowski, K. (2002). From needs analysis to curriculum development: Designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for Specific Purposes*, 21, 59-79. doi: 10.2307/40264514

Brindley, G. P. (1984). *Needs analysis and objective setting in the adult migrant education program*. Sydney: N.S.W. Adult Migrant Education Service.

Cabré, M. T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? *Revista Foro Hispánico*, 26, 19-34.

Cáceres, M. T. (2010). Desarrollo transversal de la comunicación lingüística: análisis de necesidades y propuestas de tarea para el diseño curricular. *RaeL: Revista Electrónica de Linguística Aplicada*, 9, 147-167.

Cai, H. (2019). Einsatzmöglichkeiten einer Bedarfsanalyse zur Curriculum-Entwicklung für berufsorientierten DaF-Unterricht in China. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46(1), 159- 177.

Castellanos, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Monográficos marco ELE*, 10, 23-35. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.castellanos.pdf

Daloiso, M. (2018). I bisogni linguistici ed interculturali degli studenti di italiano L2 in contesto universitario. En C. M. Coonan, A. Bier y E. Ballarin (Eds.), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione* (pp. 267-282). Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Gil, D. y Koller, M. (1998). La enseñanza de la lengua alemana en los estudios de Informática: otro tipo de alumnos, ¿otro tipo de necesidades? En (Coords.), Comisión Organizadora del VIII Congresso Luso-Espanhol de Linguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologías. Actas VIII Congresso Luso-Espanhol de Línguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologías (pp. 238-282). Santarém: Instituto Politécnico de Santarém.

Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kic-Drgas, J. (2016). Studienbegleitender Deutschunterricht in Polen – Eine Bedarfsanalyse unter Studierenden der Technischen Universität Koszalin. *Zeitschrift für Interkulturellen*

- Fremdsprachenunterricht* 21(1), 125-136. Recuperado de <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/800/801>
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madrid, D. (2003). Intereses, necesidades y expectativas del alumnado de magisterio de lengua extranjera (inglés) durante su formación inicial. En M. Moreno y M. Escribano (Eds.), *Tadea seu Liber de Amicitia* (pp. 145-166). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Malicka, A., Gilabert, R. y Norris, J. M. (2019). From needs analysis to task design: Insights from an English for specific purposes context. *Language Teaching Research*, 23(1), 78-106. doi: 10.1177%2F1362168817714278
- McDonough, J. (1984). *ESP in Perspective: A Practical Guide*. Londres: Collins.
- Montero, B., Gil, L. y Jaime, A. (1988). Características de un curso de Inglés para Fines Específicos (ESP) en contraste con el de Inglés General (IG). *Atlantis*, 10(1-2), 123-130.
- Munby, John (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, David (1988). *The Learner-centred curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1972). *A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language*, Estrasburgo, Consejo de Europa. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082544.pdf>
- Richterich, R. (1973). *Systems Development in Adult Language Learning*. Council of Europe.
- Richterich, R. y Chancerel, J. L. (1987). *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Prentice Hall.
- Rodríguez-Piñero, A. I. y García, M. (2009). Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones conceptuales y terminológicas e implicaciones didácticas. En A. Vera Luján y I. Martínez Martínez (Eds.), *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, 2 (pp. 907-932). Comillas: Fundación Comillas. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf
- Sing, C. S., Peters, E. y Stegu, M. (2014). Fachsprachenunterricht heute: Bedarf – (Fach-)Wissen – Kontext. *Fachsprache*, 1-2, 2-10.
- Svaldi, M. (2019). Insegnare italiano in un'università del New England: analisi, pianificazione e proposta di un corso di microlingua. *EL.LE Educazione linguistica, Bollettino Itals*, 81, 127-157.

Tarone, E.; Dwyer, S.; Gillette, S. y Ickes, V. (1981). On the use of the passive in two astrophysics journal papers. *The ESP Journal*, 1/2, 123-140. doi: 10.1016/0272-2380(81)90004-4

Wang, H. (2018). Chinese as a second language. *The Journal of the Chinese Language Teachers Association USA*, 53(2), 109-130. doi: 10.1075/csl.18003.wan

Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching. New Directions in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXO I CUESTIONARIO

PARTE 1. DATOS PERSONALES

Q1. Edad

- De 17 a 20 años
- De 21 a 25 años
- > 25 años

Q2. Sexo

- Mujer
- Hombre

Q3. Centro de la UPV en el que estás matriculado/a

- ETSA
- ETSICCP
- ETSIGCT
- ETSIAMN
- ETSID
- ETSII
- ETSINF
- ETSIT
- FADE
- FBBAA

Q4. Centro anterior a la universidad

- Centro público
- Centro concertado
- Centro privado
- Centro privado bilingüe

Q5. Acceso a la universidad

- Ciclo grado superior
- Bachillerato
- Prueba acceso 25 años

Q6. ¿Tienes o has tenido alguna relación con países germanófonos / Italia?

- Sí
- No

Q7. En el caso de que hayas contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿de qué tipo?

- Familiar
- Amistad
- Sentimental
- Académica
- Ocio
- Otro

Parte 2. NIVEL DE LENGUAS EXTRANJERAS

Q1. Nivel de lenguas extranjeras

- Inglés (A1, A2, B2, C1, C2)
- Alemán (A1, A2, B2, C1, C2)
- Francés (A1, A2, B2, C1, C2)
- Italiano (A1, A2, B2, C1, C2)
- Otros (A1, A2, B2, C1, C2)

Parte 3. NIVEL VALENCIANO

Q1. Nivel de valenciano

- Lengua materna
- Superior (C2)
- Intermedio (C1)
- Elemental (B1)
- Oral (A2)
- Ninguno

PARTE 4. MOTIVACIÓN

Q1. ¿Por qué quieres aprender alemán / italiano? Puedes marcar más de una opción

- Para una posible estancia Erasmus
- Para realizar prácticas de empresa en un país germanófono /Italia
- Para trabajar en un país germanófono / Italia
- Para hacer turismo
- Porque me gusta esta lengua
- Porque creo que es fácil de aprender
- Porque quiero conocer mejor su cultura
- Porque le dará más valor a mi currículum
- Otros

Q2. ¿Tienes previsto ir a algún país de lengua alemana / Italia próximamente?

- Sí
- No

Q3. En el caso de que hayas contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿con qué objeto?

- Para una estancia Erasmus
- Para realizar prácticas de empresa
- Para trabajar
- Para hacer turismo
- Otros

PARTE 5. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE

Q1. ¿Qué te gustaría aprender durante este semestre? Marca tus 5 opciones prioritarias

- Dar y entender informaciones sobre temas cotidianos en una conversación cara a cara
- Comprender informaciones orales sencillas en una universidad

- Dar y comprender explicaciones orales sencillas en una empresa
- Entender explicaciones orales sencillas en un aeropuerto, estación de tren, hotel, tienda, bar, etc.
- Hablar por teléfono o aplicaciones de videoconferencia sobre temas cotidianos
- Mantener una entrevista de trabajo por teléfono o aplicaciones de videoconferencia
- Entender informaciones escritas en páginas web de universidades
- Buscar información de alojamientos, medios de transporte, etc.
- Realizar trámites académicos por correo electrónico
- Comunicarse por redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea
- Redactar un currículum vitae y/o carta de presentación

Q2. ¿Quieres añadir alguna idea que complete tus respuestas?

ANEXO II

ENTREVISTA A EXPERTOS EN ENSEÑANZA DE LENGUAS CON FINES ESPECÍFICOS

1. ¿Cuáles son los elementos básicos que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar un curso de LFE?
2. ¿En qué difiere el diseño del programa para una asignatura de LFE de otra genérica?
3. ¿En qué momento es pertinente llevar a cabo un análisis de necesidades?
4. ¿A qué tipo de fuentes conviene dirigirse a la hora de seleccionar los materiales del curso?
5. ¿Cuál sería la metodología y evaluación ideal para este tipo de asignaturas?

ANEXO III

ENTREVISTA A EMPRESAS

Nombre de la empresa:

Sector:

Lenguas extranjeras requeridas:

Lenguas extranjeras valoradas:

Persona entrevistada:

Puesto en la empresa:

Experiencia en la empresa:

1. ¿Cuáles son las tareas cotidianas habituales que se llevan a cabo utilizando el alemán/italiano?
2. ¿Hay algunas tareas más frecuentes que otras? Por ejemplo: algunas, todos los días y otras, una vez a la semana o al mes.
3. ¿Alguna de estas tareas son más importantes que otras?

4. Dificultad de la tarea:

4.1. ¿Qué hace que algunas tareas sean más difíciles que otras?

4.2. Tareas fáciles: Explíqueme en qué consiste una tarea fácil, ¿qué la hace fácil?

4.3. Tareas difíciles: Explíqueme en qué consiste una tarea difícil, ¿qué la hace difícil?

5. Dificultad lingüística:

5.1. ¿Es difícil para los empleados comunicarse en lengua alemana/italiana?

5.2. ¿A qué dificultades lingüísticas se enfrentan cuando han de tratar con colegas o clientes? ¿Cómo gestionan esas dificultades?