

ASPECTOS METODOLÓGICOS E INVESTIGADORES DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES EN SEGUNDAS LENGUAS: APLICACIÓN AL MUNDO PROFESIONAL

M^a Lourdes Pomposo Yanes
Universidad Camilo José Cela de Madrid

Resumen

En este artículo se hace un estudio descriptivo del Análisis de Necesidades (AN) en segundas lenguas en el mundo profesional como elemento indispensable para realizar una investigación minuciosa relacionada con el aprendizaje de una lengua. Se habla de su recorrido histórico, sus objetivos y sus componentes más destacados con el fin de realizar una investigación fiable con combinación de diferentes recursos, métodos y triangulación. Se realiza un contraste con el AN de necesidades tradicional, el cual se basaba solo en competencias lingüísticas, con el actual, que realiza un estudio pragmático relacionado con el mundo comunicativo en el que se mueve el estudiante.

Palabras clave: aprendizaje de lenguas, investigación lingüística, análisis de necesidades, triangulación, métodos y recursos de AN.

Abstract

In this article we offer a descriptive study of Needs Analysis (NA) in second language in professional environments as an important element when doing an accurate linguistic research related to learning of second languages. We describe it from a historical point of view, explaining its objectives and its most prominent components in order to make a reliable research in combination with different resources, methods and triangulation. We offer a contrast between traditional NA, which was based only on language skills, and the current NA, which goes deep into a pragmatic study related to the communicative world in which the student performs.

Key words: language learning, linguistic research, needs analysis, triangulation and methods and resources of NA.

1. Introducción

No todos los métodos de enseñanza en segundas lenguas son igualmente eficaces para todos los aprendices y circunstancias, especialmente en lenguas para fines específicos, en los que, si no se hace un análisis de necesidades previo, con toda seguridad, no se darán las soluciones didácticas idóneas a los objetivos precisos. Sin embargo, de la misma manera que existen varios métodos de enseñanza, existen varios métodos para realizar un análisis de necesidades, con diferentes enfoques y tipos de tareas (Long, 2005). En este artículo analizaremos no solo el concepto del AN en segundas lenguas y su trayectoria, sino que especificaremos los posibles métodos e instrumentos para la obtención de los datos necesarios para realizarlo. De la misma manera, nos centraremos en la explicación de esos

diferentes procedimientos y de los recursos para la obtención de datos en AN, finalizando con la definición de triangulación en sus diferentes modalidades.

2. Concepto y definición de análisis de necesidades en segundas lenguas

Los enseñantes necesitan conocer las características personales y ocupacionales de los posibles aprendices con el fin de aplicar un método de enseñanza adecuado y eficaz para cada caso. Esos aprendientes pueden ser profesionales con experiencia en su puesto de trabajo, lo cual aporta una información extra, ya sea para diseñar un curso o para realizar un análisis de sus necesidades lingüísticas. Sin embargo, el concepto de necesidad ha dado lugar a una amplia gama de interpretaciones. Hutchinson y Waters (1987) ofrecen una clasificación muy útil de necesidades que refleja los distintos puntos de vista existentes y que da lugar a diferentes formas de análisis. Dicha clasificación se organiza en dos grandes grupos. Por un lado, están las necesidades de la situación meta, es decir, lo que el alumno necesitará hacer al término de su aprendizaje. Por otro lado, están las necesidades de aprendizaje, es decir, lo que el alumno necesita hacer para aprender. Dentro del grupo de necesidades lingüísticas de la situación meta, Hutchinson y Waters (1987) distinguen tres tipos de necesidades: las demandas, los deseos y las deficiencias.

Las demandas también han sido denominadas necesidades objetivas, percibidas o producto. Las demandas son "the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know in order to function effectively in the target situation" (Hutchinson y Waters, 1987: 55). West (1994) y Long (2005), describieron este tipo de necesidades como necesidades objetivas y pueden ser consideradas más o menos generales en el marco de un análisis de situaciones típicas del día a día. El objetivo en estos casos es establecer los requisitos lingüísticos de situaciones ocupacionales o académicas para las que se están preparando los alumnos. A este tipo de análisis se le conoce con frecuencia como análisis de la situación meta (ASM) (Moreno, 2003).

Otro gran grupo de necesidades son los deseos del alumno (wants), también denominados necesidades subjetivas o sentidas. Estos deseos se han definido como "what the learners want or feel they need" (Hutchinson y Waters, 1987: 57). Al tratarse de necesidades muy personales, los deseos a veces han recibido la etiqueta de necesidades subjetivas. Según Cesteros (2004), dichas necesidades no se pueden considerar generales, son bastante impredecibles y, por tanto, indefinibles.

Las carencias del alumno (lacks), también llamadas deficiencias—se han considerado igualmente importantes por parte de Hutchinson y Waters.

To identify necessities alone is not enough... You also need to know what the learner knows already, so that you can then decide which of the necessities the learner lacks...The target proficiency, in other words, needs to be matched against the existing proficiency of the learners. The gap between the two can be referred to as the learners' lacks.

(Hutchinson y Waters, 1987: 55-56)

Como se ha podido apreciar, en un análisis de necesidades completo será necesario abordar los diferentes tipos de necesidad mencionados. La distinción entre demandas y deseos es conveniente, pues los deseos de los alumnos no tienen por qué coincidir necesariamente con las demandas previstas por el profesor, por el experto o por las empresas. Por otro lado, hay que tener en cuenta las carencias

del alumno, porque dependiendo del nivel en que este se encuentre, y considerando otras posibles limitaciones del contexto de enseñanza-aprendizaje, no siempre será posible alcanzar el nivel demandado por la situación meta (Moreno, 2003).

Veamos ahora la evolución del AN en segundas lenguas y su aplicación con diferentes fines.

3. Trayectoria del análisis de necesidades en segundas lenguas

El AN empezó a surgir al mismo tiempo que empezó a surgir el interés por el aprendizaje de una lengua con fines específicos y principalmente, del inglés. Sin embargo, la forma de llevarlos a cabo ha ido cambiando a lo largo de la historia de la lingüística aplicada y en particular, la enseñanza de ESP. En los años setenta, se estableció un método de AN en segundas lenguas a través de un proyecto del Consejo de Europa llevado a cabo por Richterich y Chancerel (1980), en el que se pretendía descubrir el dominio de una segunda lengua con fines profesionales de movilidad a través de la entonces Comunidad Económica Europea. Este proyecto, al igual que el de Wilkins (1974), pretendía realizar un diagnóstico a partir de conocimientos lingüísticos nocionales de la lengua que fueron considerados como básicos en una segunda lengua. Se crearon materiales pedagógicos a partir de esos AN, compuestos por conceptos gramaticales, semánticos y funcionales supuestamente necesarios para cubrir necesidades en segundas lenguas con fines ocupacionales.

Esos anteriores estudios fueron más intuitivos que empíricos y no tuvieron en cuenta las necesidades comunicativas reales de los hablantes ni los procesos cognitivos del aprendizaje de lenguas (Long, 2005). En los últimos treinta años y después de numerosas investigaciones realizadas en cuanto a la adquisición de segundas lenguas, son pocos los autores que justifican ese tipo de AN. Actualmente, el tipo de AN realizado a profesionales tiene en cuenta si los estudiantes o hablantes de esa segunda lengua son profesionales ya trabajando (in-service), comenzando su carrera o a punto de comenzarla (pre-service), ya que los objetivos de aprendizaje de la segunda lengua presentan diferencias (Long, 2005). Los individuos del grupo de profesionales incorporados a un puesto de trabajo implicados en el AN de una segunda lengua pueden aportar datos importantes en cuanto a su experiencia profesional y en cuanto a objetivos de aprendizaje, pero tal vez no son capaces de aportar datos lingüísticos relacionados con el dominio del discurso necesario para cada situación. El grupo de individuos sin experiencia o que no ha comenzado a trabajar a menudo no es capaz de identificar necesidades lingüísticas ni puede aportar información relacionada con su trabajo. Es por tanto la labor del analista identificar las necesidades, gestionar la metodología de obtención de datos y realizar un diagnóstico. West (1994) distingue cinco tipos de AN lingüísticos: a) Análisis de la situación objetivo: establece las necesidades del entorno profesional para el que está siendo preparado el sujeto; b) análisis de deficiencias: combina ambas situaciones, es decir, la situación objetivo y las deficiencias actuales; c) Análisis de estrategia: se considera lo que el sujeto tiene que estudiar y cómo hacerlo; d) Análisis de medios: el diseñador del curso estudia los medios convenientes para el estudio de esa lengua, sus ventajas y desventajas; e) Auditorías lingüísticas: AN dentro de una empresa y organizado por esa misma empresa.

Sea cual sea la unidad de análisis que se utilice para la aproximación de la realización de un AN en segundas lenguas, ya sea con metodologías actuales o antiguas, aportarán información para realizar un diagnóstico siempre que impliquen elementos evaluadores y de estudio fiables en cuanto a obtención de datos. Sin embargo, la unidad de análisis más fiable y más utilizada actualmente es aquella basada en tareas. Veremos en el siguiente apartado las causas de esta elección por parte de numerosos investigadores.

3.1 AN en segundas lenguas basado en tareas

Según Long (2005), el AN basado en la tarea como unidad de análisis tiene una motivación fundamental que es la de la convicción de que lo que se está analizando está relacionado con tareas de la vida real (Long y Norris, 2000; Robinson, 2001; Skehan, 1998). Sería de poca utilidad realizar un análisis de las necesidades del estudiante o hablante en términos de unidades lingüísticas como palabras, estructuras o nociones, si no se llevan a la práctica real. Los AN basados en análisis lingüísticos tienden a dar como resultado listas de términos y estructuras descontextualizados y son de poco uso para realizar diagnósticos o incluso para diseñar materiales didácticos, ya que dan poca información sobre cómo y con qué fin esas estructuras son utilizadas en la realidad (Cameron, 1998).

Como ya dijimos anteriormente, los trabajadores expertos o ya inmersos en su profesión, son capaces de aportar información válida relacionada con su trabajo en términos de tareas, pero no en términos de lengua, ya que suelen tener poco conocimiento lingüístico específico, de ahí que la conceptualización de las necesidades ayude al analista a comprender los contenidos necesarios para realizar tareas profesionales y a partir de ahí realizar un diagnóstico de necesidades, ya sea para diseñar un programa de aprendizaje o detectar carencias lingüísticas (Hutchinson y Waters, 1987). Ese analista lingüístico o investigador es el encargado de hacer un diagnóstico o elaborar unas conclusiones válidas y fiables, por lo que juega un papel fundamental en el proceso investigador y analítico. En el siguiente apartado se presenta su caracterización e importancia.

3.2 El papel del investigador en el AN

El investigador juega un papel indispensable en la investigación lingüística cualitativa más evidente aún si cabe que en la cuantitativa, ya que es el principal instrumento para obtener y representar los datos. Este investigador debe tener habilidades analíticas. El investigador analítico, según Rodríguez Gómez y otros (1996), debe estar preparado para ser paciente y esperar hasta que sea aceptado por los informantes; ser flexible y tener capacidad de adaptación y autocrítica y tener sensibilidad y capacidad de diferenciar las respuestas contradictorias. Según Taylor y Bogdan (1986, p.20), el investigador es el centro del universo empírico en la investigación cualitativa por diferentes causas:

a) La investigación analítica es inductiva y el investigador no recoge datos para evaluar hipótesis. El investigador desarrolla conceptos partiendo de su propia interpretación de los datos con la ayuda de su bagaje y de su experiencia.

b) El investigador cualitativo es sensible a los efectos que él mismo puede causar sobre las personas que son objeto de la investigación, por lo que debe evitar ser intrusivo.

c) Es esencial que el investigador analítico, experimente la realidad tal como la percibe la persona que estudia para poder comprender mejor los hechos y, al mismo tiempo, debe apartar sus propias creencias y predisposiciones.

d) Para este investigador todas las perspectivas son valiosas, ya que no busca necesariamente una única verdad, sino la comprensión detallada a partir de perspectivas múltiples.

e) El investigador debe estar vinculado en cierta manera al mundo empírico en el que se va a introducir para asegurar el ajuste entre los datos obtenidos y la realidad y a la vez tiene que subrayar la validez de los datos por medio de procedimientos rigurosos.

Sin embargo, el papel difícil del investigador es precisamente utilizar un método riguroso de obtención y validación de datos y expresarlo con veracidad y coherencia. Veamos, pues, los métodos de obtención de datos del AN.

4. Métodos de AN para obtención de datos

La elección de cada método depende del objetivo investigador y el criterio de cada investigador. Denscombe (2008:154) explica: "when choosing a method for the collection of data, it is a matter of horses for courses". Es decir, no hay una norma fija; cada método puede unirse a una finalidad diferente. Sin embargo, antes de elegir un método o procedimiento, hay que tener en cuenta algunos aspectos importantes (Descombe, 2010: 153). Primero, no tener una idea prefijada en cuanto a la elección de un método antes de iniciar la investigación. Segundo, ningún método para la obtención de datos se puede considerar como perfecto ni como inútil. Cada método tiene sus puntos débiles y sus puntos fuertes. Cada uno produce unos datos cuya utilidad depende de lo que el investigador pretende demostrar. Tercero, al elegir el método, el investigador debe basar su decisión en el criterio de utilidad y no pensar que el método ha sido elegido exclusivamente porque sea superior a otros en cuanto a precisión. Cuarto, los métodos de investigación no son exclusivos de una investigación. Al ser estos elegidos de forma pragmática, existe la posibilidad de que dos métodos se combinen y uno compense las debilidades del otro. Quinto, el uso de más de un método permite al investigador utilizar la triangulación, es decir, la combinación de diferentes métodos con el fin de poder analizar los datos desde diferentes perspectivas para contrastarlos y compararlos como veremos más adelante.

Veamos los diferentes métodos de obtención de datos especialmente relevantes en el AN.

4.1 Las entrevistas

La entrevista es una forma específica de conversación en la que se genera conocimiento mediante la interacción entre un entrevistador y un entrevistado. Las entrevistas forman parte de un método de investigación muy utilizado en la investigación lingüística, principalmente por la relación comunicativa establecida entre el investigador y los investigados, proporcionando de forma eficaz datos útiles y válidos en cuanto a lo que los participantes dicen o escriben para emitir sus mensajes o expresar sus ideas o emociones (Robson, 2003).

El uso de las entrevistas como método de obtención de datos se presenta a los investigadores como un método atractivo, ya que se aleja de la manipulación de los datos como algo externo a los individuos y se acerca al conocimiento generado por los seres humanos a través del diálogo. (Kvale,

1996:11) Las entrevistas permiten a los entrevistadores y a los entrevistados discutir las interpretaciones del mundo en el que viven y expresar cómo viven las situaciones desde sus respectivos puntos de vista. No deben ser consideradas simplemente como un método de obtención de datos sobre la vida, sino que se deben considerar parte de la vida misma; son una implicación e integración humana en la investigación (Cohen y otros, 2011). En la entrevista de investigación influyen el lenguaje no verbal o incluso los silencios, que pueden ser significativos y por lo tanto susceptibles de ser analizados tanto como el discurso verbal emitido (Callejo, 2002).

Existen tres tipos de entrevistas desde el punto de vista de la estructura y organización: estructuradas, semiestructuradas y desestructuradas. A continuación se presentan las tres brevemente.

a) Estructuradas: con preguntas fijas y predeterminadas por parte del investigador, que siguen un orden establecido previamente. Se diferencian de los cuestionarios en que las respuestas son más abiertas. Son utilizadas habitualmente cuando se realizan sondeos sociales en los que el investigador necesita obtener datos de un amplio número de sujetos.

b) Semiestructuradas: con preguntas predeterminadas pero que pueden ser variadas en cuanto al orden y a la forma de realizarse la pregunta. Aunque el investigador aquí tenga una visión clara de las preguntas que tienen que ser respondidas, está preparado para ser flexible en cuanto a información y desarrollo y se pueden ir añadiendo preguntas nuevas a medida que avanza la entrevista. Las respuestas esperadas son abiertas y el entrevistado puede exponer su punto de vista con un amplio margen de flexibilidad.

c) Desestructurada o abiertas: el investigador tiene un área de interés general pero deja que la conversación fluya y se desarrolle libremente. Su papel ha de ser lo menos intrusivo posible. Este tipo de entrevista puede ser totalmente informal, ya que se propicia que el entrevistado confíe en el entrevistador. Según Callejo (2002), “si en la entrevista abierta se produce una confesión, es porque es la reivindicación de una norma que se cree aceptable o el reconocimiento de una norma que se acepta en la práctica”. Este tipo de entrevista también ha sido denominada por muchos investigadores entrevista abierta o en profundidad, no directiva o antropológica. Es una técnica de observación a través de una conversación ordinaria entre dos personas pero con algunas particularidades. La principal particularidad es la pragmática, ya que el fin de esta conversación es la investigación y una conversación ordinaria puede tener múltiples sentidos pragmáticos (Callejo, 2002). En esta investigación la mencionaremos como entrevista abierta.

La gran ventaja de la elección de la entrevista abierta para un análisis de necesidades es que no se prevén ni se anticipan respuestas ni hay limitaciones como en las entrevistas estructuradas, sino que predominan las opiniones y las actitudes. Son entrevistas exploratorias sin un formato fijo, como veremos en el siguiente apartado.

4.1.1 Las entrevistas abiertas

Según Valles (1997), la entrevista abierta o en profundidad se basa en un discurso propuesto por el investigador/entrevistador sobre aspectos que desea conocer en forma de conversación, mediante preguntas abiertas. La finalidad de plantear este tipo de entrevista es que el entrevistado se sienta con plena libertad de exponer sus ideas y opiniones según una serie de pautas que el interlocutor le dé para focalizar su discurso. De esta forma se espera generar una conversación fluida, capaz de

profundizar en la realidad a estudiar. Este tipo de entrevista se caracteriza por la flexibilidad en el transcurso de la conversación, ya que permite al entrevistador conducir el diálogo por el camino que crea oportuno, según vaya surgiendo la conversación. Esto requiere una gran experiencia por parte del entrevistador, como señala Valles (1997:189). El uso de las entrevistas abiertas en AN en ESP ha sido llevado a cabo por algunos investigadores analistas en diferentes entornos profesionales, dando muestra de la fiabilidad y utilidad de los datos en sus investigaciones. Tenemos como muestra a Ramani y otros (1998), que llevaron a cabo una investigación con científicos de la India. Fixman (1990), realizó una investigación con directores de nueve empresas norteamericanas diferentes en cuanto a número de empleados y sectores, para descubrir las necesidades de inglés como segunda lengua entre sus empleados latinos. Cumaranatunge (1988) -utilizó las entrevistas abiertas para descubrir necesidades entre otros, de las asistentes domesticas de Sri Lanka.

En suma, Silverman (1993) enfatiza la importancia de las entrevistas abiertas, ya que a través de ellas el participante expone directamente su única forma de mirar al mundo y de definirlo e insiste en que el entrevistador debe de tener una actitud abierta pero a la vez mostrar lo que denomina Sánchez Martín (2003): “neutralidad emocional”, concepto que está relacionado con la imparcialidad, la distancia y la objetividad del entrevistador.

4.1.1.1 Preparación de las entrevistas y tipos de preguntas

La fase preliminar a la propia entrevista es precisamente el punto de la investigación donde se toman decisiones determinantes sobre la investigación. Es uno de los momentos más importantes en el proceso de la obtención de datos, ya que se decide la estrategia idónea para acometer los objetivos por medio de trazos generales, hasta llegar a los más específicos (Cohen y otros, 2011).

No hay unas reglas fijas que normalicen la preparación de las entrevistas para la realización de las preguntas de investigación. Es muy difícil crear un modelo fijo de entrevista abierta, ya que se trata de una conversación en la que, inevitablemente, surgirá cierta improvisación. Sin embargo, al generarse un discurso fruto de la interacción a través de un diálogo, hay que prever efectos y tener en cuenta imprevistos.

Expertos como Holstein y Gubrium (1995) consideran prioritariamente dos aspectos de las entrevistas:

a) El contrato comunicativo, que es un pacto previo entre entrevistador y entrevistado en el que se ponen de acuerdo en el tema a tratar y cómo tratarlo. También se acuerda el tiempo de duración y el tipo de diálogo. Este pacto crea una mejor disposición para que el entrevistado declare sin ninguna presión.

b) La interacción verbal durante la entrevista, ya que hay que estructurar la entrevista para que tenga una buena dinámica de confidencialidad. Para conseguir esa dinámica de confidencialidad, el entrevistador marca las pautas con las instrucciones, los comentarios y los silencios, para ir llevando su investigación hacia sus objetivos.

Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, estas pautas no siempre tienen que ocurrir en el lenguaje oral. Según Goffman (1979), en las relaciones entre las personas, se dan unos territorios del “yo” o espacios de reivindicación que son elocuentes en sí mismos. El entrevistador tiene que respetar

el espacio que el entrevistado quiera crear y no intentar invadirlo con el fin de tener una mayor aproximación en el diálogo. Dentro de estas pautas también es necesario tratar los turnos o tiempo de actuación de cada uno y respetarlos.

Antes de comenzar la entrevista, el investigador debe tener claros los objetivos de su entrevista y, por lo tanto, los datos que quiere obtener de esta. Por lo tanto, el proceso es el siguiente: (a) fijar los datos que el investigador quiere obtener de la entrevista abierta; (b) realizar las preguntas de tal manera que no sean cerradas, sino abiertas, con el fin de conseguir esos objetivos. De hecho, las preguntas abiertas guían las respuestas a expresar mejor los sentimientos e ideas y a describir experiencias (Hutchinson y Wilson. 1994: 309) y (c) replantear preguntas en el caso de que el participante se desvíe del objetivo.

Ya hemos dicho anteriormente que no existe una estructura fija en la entrevista ni reglas precisas para la preparación de una entrevista, pero sí es interesante clasificar los tipos de preguntas, ya que de ellas depende la utilidad de las respuestas que se obtengan.

Veamos en el siguiente punto otra estrategia para la obtención de datos del análisis de necesidades: los cuestionarios.

4.2 Los cuestionarios

Los cuestionarios son herramientas ampliamente utilizadas para recoger datos de sondeos y pueden ser administradas sin la presencia del investigador (Cohen y otros, 2011: 377). Pueden variar en cuanto a propósito, diseño y apariencia y consisten en listas de preguntas escritas. Los individuos participantes en la investigación suelen leer los mismos listados de preguntas. Esto permite consistencia y precisión al analizar las respuestas, además de facilitar el proceso. Una de las ventajas más destacadas de los cuestionarios es que simplifican el proceso de la obtención de datos, preguntando directamente a los individuos participantes para obtener datos de forma rápida y directa y se pueden aplicar a un gran número de sujetos. Sin embargo, se ha identificado una desventaja desde el punto de vista ético (Cohen y otros 2011: 377) y es que los cuestionarios suponen en cierta forma una intrusión en la vida personal de los sujetos interrogados, ya sea por el tiempo que consume o por el tipo de preguntas a las que tiene que responder, que con frecuencia pueden suponer una invasión de la privacidad. Por esta causa, los participantes nunca deben ser coaccionados a terminar las respuestas de un cuestionario, sino que el investigador se tiene que hacer responsable de motivarlo de tal manera que sienta que forma parte de la investigación y que gracias a su participación, se van a obtener resultados útiles y valiosos para el proceso del conocimiento y la sociedad.

Los datos que se obtienen a través de los cuestionarios suelen estar clasificados en dos categorías: hechos y opiniones (Denscombe, 2010: 156). La información relacionada con los hechos no requiere el juicio o la actitud personal de los sujetos participantes, pero la información obtenida a través de las opiniones implica creencias, puntos de vista y preferencias de los sujetos participantes. Hay que tener en cuenta que en la práctica, los cuestionarios suelen contar con dos categorías, hechos y opiniones, para que sean más completos en cuanto a información.

4.2.1 Tipos de preguntas de los cuestionarios

La distinción más general entre los tipos de preguntas de los cuestionarios, además de hechos y opiniones, es la de preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas abiertas son las preguntas en las que no se especifica ninguna respuesta para elegir y se deja abierta a la elección del participante para que escriba en ella. Las preguntas cerradas son las que ofrecen ya unas respuestas predeterminadas para su elección. Las preguntas abiertas pueden aportar una información extra en la que el investigador tal vez no había pensado, pero a su vez, es difícil de codificar o interpretar ya que las preguntas pueden ser demasiado variadas o no tener que ver con el objetivo de la investigación. A pesar de esta limitación, a su vez puede ofrecer respuestas ricas en contenido y ofrecer ejemplos ilustrativos que pueden llevar al investigador a replantearse el análisis de las respuestas. Oppenheim (1992) opina que incluso en algunos casos, se puede plantear la misma pregunta de tipo abierto y otra de tipo cerrada para contrastar las respuestas. Otra limitación de las respuestas abiertas es que los participantes las vean como consumidoras de tiempo y los participantes se muestren reacios a responder, lo que da como resultado poca validez a la respuesta. De ahí que muchos cuestionarios profesionales tiendan a incluir exclusivamente preguntas cerradas (Dornyei, 2010). Algunos investigadores están de acuerdo en que en el caso de que fuera necesario incluir una pregunta abierta habría que incluirla al final de las respuestas cerradas, en lugar de insertarla al principio, ya que de esa manera los participantes completan las previas respuestas cerradas sin sentirse en la obligación de completar la pregunta abierta y en el caso que sea respondida, será libremente y dará más validez a esta (Aldridge y Levine, 2001).

Las preguntas cerradas ofrecen ya unas opciones de respuestas y el participante solo tiene que elegir una o varias, según el tipo de dato que se trate. Hay varios tipos de preguntas cerradas, pero todas tienen en común que el participante no tiene que realizar ninguna producción escrita sino una selección determinada. La ventaja de las preguntas cerradas es que ofrece una clasificación, codificación o tabulación de datos que no deja lugar a la subjetividad. Pero dentro de las preguntas cerradas, hay varios tipos de estructuras, como veremos en el siguiente apartado, en el que nombraremos las más importantes en el AN. La siguiente clasificación la hemos realizado como tipo de respuestas, ya que son en realidad las que conforman las preguntas cerradas o abiertas según su formato.

4.2.2 Tipos de respuestas

Las respuestas de escala son las más comunes en los cuestionarios de investigación ya que implican al participante en una valoración o evaluación de las respuestas objetivo por medio de varias opciones en las que tienen que marcar dentro de una escala la importancia de cada una. Esa escala de valoración indica diferentes grados en una categoría y puede ser de diversa naturaleza; por ejemplo, puede valorar una categoría indicando si es “bueno” o “malo”, “frecuente” o “infrecuente”, “importante” o “poco importante” o también pueden valorar opiniones: “completamente de acuerdo” o “en desacuerdo”. Los puntos en la escala se suelen asignar por medio de números consecutivos que facilitan la posterior clasificación o codificación en el análisis de los datos. La gran ventaja de las respuestas en escala es que pueden valorar y evaluar prácticamente todo, desde una autoevaluación

interna de actitudes, hasta una valoración de elementos externos o la importancia de cualquier tema (Aiken, 1996).

La respuesta de escala más utilizada en los cuestionarios es la Escala de Likert, que fue así nombrada por su autor, Rensis Likert (1932). El primer artículo de Likert sobre esta escala vio la luz en el año 1932 y se calcula que más de 100.000 investigadores la han utilizado en estos últimos setenta años, ya que es un método simple, versátil y consolidado. La escala de Likert consiste en una serie de elementos relacionados con una categoría objetivo, que puede ser una persona, un grupo de personas, una institución o un concepto. Los participantes tienen que responder dentro de una escala de valoración, su grado de satisfacción en cuanto a acuerdo o a opinión, asignando a cada elemento de la escala una puntuación. Por ejemplo, “totalmente de acuerdo”= 5, “totalmente en desacuerdo”= 1.

Los investigadores de lenguas están familiarizados con las preguntas de respuestas de elección múltiple por su uso masivo en la evaluación de segundas lenguas. No solo es posible elegir una respuesta, sino varias; incluso se puede dar la opción de no elegir ninguna opción. Este tipo de respuesta es popular por su funcionalidad conceptual, la que permite insertar varios conceptos en las respuestas con el fin de que el participante elija el correcto mostrando sus conocimientos y también por su fácil corrección. Cuando se trata de respuestas relacionadas con la evaluación de la gramática de una segunda lengua, se recomienda que todas las respuestas sean ortográficamente correctas aunque solo una sea la adecuada para responder la pregunta. Solo así se puede identificar el dominio de la competencia (Dornyei, 2010).

Las respuestas de listado consisten en una lista de elementos similares en cuanto a rango y los participantes pueden elegir una respuesta o varias, o incluso todas según su juicio. Este tipo de respuestas tiene un peso considerable a la hora de agruparlas para emitir un juicio o una valoración a través de un cálculo estadístico (Aiken, 1996).

Establecer un orden en objetos, conceptos abstractos o incluso personas siguiendo algún criterio es una actividad común en la mente humana. Por eso, ordenar respuestas siguiendo algún criterio se convierte en un acto humano normal cuando los participantes encuentran este modelo de respuestas en un cuestionario. Tal como indica su nombre, las respuestas de ordenación están dispuestas en un listado de opciones en el que hay que establecer un orden asignando un número a cada una según sus preferencias o según el orden de importancia para cada individuo.

4.3 La observación

La observación permite al investigador la obtención de datos para emprender una investigación de tipo cualitativo, no desde el punto de vista de lo que los sujetos dicen, sino que es la evidencia directa de lo que ve y percibe el investigador en un escenario de primera mano (Denscombe, 2010).

Existen dos tipos de observación: observación sistemática o no participante, que tiene sus orígenes en la psicología social, en particular, en el estudio de la interacción en escenarios como clases o grupos de estudiantes. Normalmente está asociada a los resultados cuantitativos. La observación participante, asociada a la sociología y la antropología, que se utiliza para comprender mejor los procesos de los grupos investigados, está vinculada normalmente a la obtención de datos cualitativos. Estos dos tipos de observación pueden parecer aislados aparentemente en cuanto a su uso

dentro de la investigación social, pero comparten algunas características vitales (Denscombe, 2010). Así pues, a diferencia de otros tipos de métodos analíticos como los cuestionarios o las entrevistas, en la observación en general, el investigador basa sus datos en lo que ve, en lugar de lo que le dicen los sujetos participantes. Los datos se recogen en un entorno de acontecimiento real y de situaciones reales o simuladas en las que el investigador se implica en busca de los datos y los hechos investigados ocurren en un entorno de vida natural. Es decir, si la investigación no se hubiera realizado, ocurrirían de la misma manera.

La observación es sensible a la posibilidad de que el investigador se deje llevar por su percepción personal y que los datos sean subjetivos. Ante esta posible falta de validez, hay que arbitrar procedimientos para reforzarlas, tales como grabarlas, seguir un proceso estricto de evaluación de la observación y compartir el proceso de la observación con otros investigadores.

4.4 Auditoría lingüística

La auditoría lingüística no tiene una definición explícita o sencilla, ya que está relacionada con diferentes tipos de procedimientos de obtención de datos de AN mencionados anteriormente. Sin embargo, así como el AN facilita la información detallada sobre participantes individuales o sobre amplios grupos, la auditoría lingüística tiene a las instituciones y organizaciones como las unidades de análisis y estos son realizados por medio de cuestionarios cuantitativos. Coleman (1988) constata que, de hecho, la auditoría lingüística precede al AN en grandes instituciones con el fin de identificar a los individuos cuyas necesidades deben ser estudiadas a posteriori. Una auditoría lingüística produce: a) un análisis de la situación objetivo o TSA (Target Situation Analysis) en forma de competencias lingüísticas necesarias o de uso dentro de una organización o institución; b) un perfil de las competencias lingüísticas existentes dentro de la organización o institución, identificadas a través de test evaluadores y c) una recomendación o asesoramiento de formación externa, si fuera necesaria, para mejorar esos perfiles o competencias lingüísticas ya existentes y detectadas a través del TSA. La auditoría lingüística es útil para elaborar un informe que favorezca la visión rápida de la situación lingüística de una empresa y para percibir las diferencias entre percepción y realidad, o lo que es lo mismo, entre lo que está ocurriendo y lo que debería ocurrir y aunque el contexto en el que se realiza el análisis es muy específico, permite aplicar métodos de obtención de datos como los nombrados anteriormente.

4.5 Test

La evaluación a través de test constituye otra opción valiosa para realizar un AN, especialmente los realizados como evaluación tradicional de conocimientos para comprobar los conocimientos lingüísticos. De hecho, los test han sido procedimientos fiables para comprobar los conocimientos lingüísticos. Estos se realizan con fines evaluadores como el de realizar un diagnóstico de nivel antes de comenzar un curso de idiomas, para definir el nivel del hablante de esa segunda lengua, para comprobar el nivel adquirido después de haber finalizado un programa de lengua o como previsión diagnóstica para comprobar que un hablante puede comunicarse en una situación objetiva determinada. El test que se realiza en un AN debe estar relacionado con el análisis de la lengua basado en tareas de la misma manera que la enseñanza de una segunda lengua así como su evaluación deben de estar basadas en la acción comunicativa de los alumnos a través de situaciones

comunicativas o tareas comunicativas sustituyendo así a los test tradicionales (Long y Norris, 2000). Citaremos algunos ejemplos de evaluación en un AN basado en tareas para poder comprender su práctica y su adaptación.

En el AN y en la investigación lingüística son tan importantes las herramientas como los recursos que se utilizan para obtener los datos. Veamos ahora los recursos más destacados a la hora de aplicar un AN.

5. Recursos de AN para obtención de datos

En esta sección se presenta el medio humano o escrito para aplicar lo visto hasta el momento. Especificaremos los recursos posibles, centrándonos especialmente en el análisis del lenguaje del sector profesional. Los recursos humanos (estudiantes, hablantes de segundas lenguas, jefes de formación, directores de empresas, etc.) como fuentes de información propia sobre necesidades comunicativas presentes y futuras constituyen una fuente fiable de obtención de datos reales, aunque no es tarea fácil obtener recursos que faciliten los datos debido a las restricciones de tiempo de los profesionales y las restricciones económicas que está sufriendo el mundo empresarial y financiero, tal y como hemos dicho en el capítulo anterior. En cuanto a los análisis de recursos escritos, estos se pueden definir como los registros producidos de forma individual o en grupo, de hechos o de procesos (McCulloch, 2004). Los documentos escritos nos permiten adentrarnos en áreas relacionadas con el conocimiento sobre la actividad lingüística epistolar, periodística, literaria, etc. (McCulloch, 2004) desde tres puntos de vista: desde el análisis del pasado, desde el punto de vista diacrónico de los procesos de cambio o continuidad a lo largo de la historia y desde el punto de vista del presente. Empezaremos analizando los recursos de tipo escrito para pasar a los recursos de participantes, que son los más utilizados en un AN lingüístico.

5.1 Recursos escritos en AN

Se han publicado resultados de investigaciones e incluso manuales que han servido como recursos para favorecer el AN en la adquisición de segundas lenguas. También pueden considerarse recursos escritos que sirvan de ayuda para realizar un AN y que no sean publicaciones resultantes de investigaciones, cualquier recurso escrito que se pueda encontrar en el entorno profesional o habitual del individuo analizado y que pueda ser consultado como ayuda de análisis lingüístico. Podemos citar como ejemplos, manuales de operaciones, manuales de uso de maquinaria, instrucciones de procedimientos dentro de una empresa, contratos, rutinas profesionales a seguir, recetas, glosarios de sectores profesionales o incluso diccionarios específicos como el *Diccionario de títulos ocupacionales* o DOT (*Dictionary of Occupational Titles*: 1991) o diccionarios económicos o profesionales en general.

Estos recursos escritos reflejan el conocimiento técnico que se le exige profesionalmente a las personas implicadas en el análisis y las tareas que tiene que realizar en su entorno, lo que implica una comunicación interna y externa que puede ser útil para conseguir el dominio de una segunda lengua (Long, 2005). Además de esos recursos escritos, es de crucial importancia en un AN considerar el

recurso personal o de los propios informantes interesados en que se realice un análisis exhaustivo de la necesidad de un discurso determinado.

5.2 Informantes

Los recursos nombrados anteriormente son de gran ayuda para realizar un análisis lingüístico, pero el mayor recurso de información es el facilitado por los informantes, ya sean hablantes de esa segunda lengua y sus objetivos comunicativos o informantes relacionados con estos. De hecho, las personas que están aprendiendo esa segunda lengua a analizar, además de ser una fuente importante de información, desean ser consultados porque son los principales afectados de forma positiva por el estudio o diagnóstico lingüístico. Esos informantes tienen que ser la representación del sector objetivo en la investigación y es conveniente que tengan verdadera intención de participar en ella, ya que formarán parte del criterio principal para emitir un juicio sobre hechos hasta ese momento de consulta desconocidos (Long, 2005). Cuando se elige una muestra de participantes profesionales como facilitadores de información en un AN, hay que tener en cuenta si esos participantes tienen experiencia profesional previa que pueda influir en el conocimiento aportado o simplemente el análisis lingüístico se realiza sobre un trabajo futuro y sobre el que no existe seguridad sobre las necesidades discursivas necesarias. Un error cometido comúnmente por los editores de material específico de enseñanza de segundas lenguas para profesionales es no haber realizado un AN previo con profesionales expertos, lo que ha producido ciertas discrepancias entre la vida real profesional objeto de análisis y el discurso necesario dentro de ella con el consecuente prejuicio para los estudiantes (Ventola, 1987).

6. La triangulación

La triangulación es un procedimiento antropológico comúnmente utilizado en la investigación, que consiste en contrastar los resultados a través de una comparación de recursos y/o herramientas utilizados previamente. La triangulación contribuye a la veracidad de los datos y a aumentar la fiabilidad de los mismos (Glesne y Peshkin, 1992: 24). Long (2005) sugiere una triangulación entre varios recursos y varios métodos o una combinación de ambos como fines de validación del investigador o del analista de necesidades, para poder presentarlos, en su caso, a los informantes o participantes en la investigación, para además, poder contrastar los resultados con ellos mismos. Analizando las necesidades de los participantes o aprendientes de una segunda lengua, se descubren las necesidades objetivas e individuales y no solo las generales desde el punto de vista de los participantes institucionales (Lincoln & Guba, 1985; Lynch, 1995).

6.1 Triangulación de recursos

El proceso de triangulación de recursos implica que el investigador compare diferentes resultados obtenidos de diferentes recursos o informantes, presentando diferentes perspectivas desde el punto de vista de estos e incluso del analista. Es conveniente que esos mismos participantes reflexionen sobre esos resultados presentados y sus diferentes perspectivas. En el entorno empresarial, pueden ser, por ejemplo: los jefes de formación, los directivos, los trabajadores, los formadores o incluso el mismo observador (Greenwood y Gonzalez Santos, 1992).

6.2 Triangulación de métodos

La triangulación de métodos implica la comparación de los datos, pero a través de diferentes métodos de obtención de estos, como la observación participante o no participante, las entrevistas, los cuestionarios, la evaluación o las auditorías. Para las investigaciones cuantitativas, se pueden comparar además, diferentes diseños de investigación como resultados obtenidos a través de estudios de progreso de estudiantes o de cuestionarios cuantitativos. La combinación de investigación cualitativa y cuantitativa en un mismo estudio, de hecho, es común con la triangulación metodológica, ya que ambos tipos de investigación están diseñados para comprender y presentar comportamientos o actuaciones, sus antecedentes y sus consecuencias desde diferentes perspectivas (Cobb, 2000).

Además de las tres formas principales de realizar triangulación: métodos, recursos y ambos, es decir, una triangulación mixta, también tenemos que citar otro tipo, que es la triangulación de investigadores, ya que supone un factor importante para hacer análisis contrastivos de los datos resultantes en una investigación.

6.3 Triangulación de investigadores

Lo que se compara en el caso de la triangulación de investigadores es el conjunto de datos obtenidos del mismo hecho investigado, pero desde el punto de vista de diferentes investigadores implicados en el análisis. Esa confirmación de datos, siempre y cuando no haya habido acuerdo, discusión o colaboración previa por parte de dichos investigadores, dará gran credibilidad a los datos reflejados en dicha investigación (Denzin, 2001). Con este tipo de triangulación se mitiga la parcialidad del investigador al concluir o presentar sus propios datos y contribuir, como hemos dicho anteriormente, a la validez y fiabilidad interna de la investigación. El hecho de tener más de un investigador en el equipo del AN tiene un potencial investigador que aporta honestidad a este, especialmente si la investigación es cualitativa, ya que dicha investigación a veces puede inducir a caer en la parcialidad en la obtención y presentación de datos (Boyd, 2000).

Como conclusión en lo referente a la triangulación, el uso apropiado de este procedimiento se hace indispensable como procedimiento de confirmación, contraste y validez de los datos obtenidos en una investigación, especialmente en una investigación cualitativa, aunque también es un procedimiento viable en una investigación mixta o incluso cuantitativa. Los investigadores, cuando usan la triangulación deben incidir en articular la estrategia de este procedimiento y aclarar las causas por las que se ha aplicado (Thurmond, 2001).

7. Conclusiones

Con este artículo, hemos realizado un recorrido sobre el AN, su definición y su trayectoria en la enseñanza de segundas lenguas, argumentando que su interés ha ido creciendo a lo largo de los años, debido a la enorme utilidad de la identificación de las necesidades como para el diseño de cursos. Hemos incidido en la propia definición de del término “necesidad” y hemos explicado la diferencia entre los términos “demandas”, “deseos” y “deficiencias” puntos clave para entender las causas del AN y a partir de ahí poder incluirlo en una investigación lingüística de relevancia.

Con la evolución de esta técnica y el desarrollo del enfoque comunicativo en los últimos veinte años se ha llegado a la conclusión de que el verdadero AN, especialmente en el mundo profesional, es conveniente realizarlo además de con el fin de ser un diagnóstico lingüístico, hay que realizarlo con un enfoque realista comunicativo y basarlo en tareas relacionadas con el entorno comunicativo en el que se encuentra el hablante o en el que se va a encontrar.

Hemos destacado que es positivo utilizar una combinación de informantes y de métodos con el fin de añadir profundidad al análisis y poder validar datos a través de la triangulación. El uso de diferentes métodos y recursos de obtención de datos en un AN aumentará la calidad, además de la cantidad de la información obtenida. Long (2005:64) añade que esos procedimientos deberían estar secuenciados y empezar por lo general o lo abierto, como puede ser el método de las entrevistas abiertas, y seguir con un método más específico, como pueden ser los cuestionarios.

Hemos finalizado incidiendo en la triangulación y sus tipos como procedimiento investigador indispensable en cuanto a validación y fiabilidad de datos obtenidos en una investigación. Es de gran importancia que los investigadores cualitativos y los analistas estén familiarizados con estas técnicas y estrategias investigadoras que tienen que ser aplicadas a la investigación de forma científica como única forma posible de obtener resultados de valor.

Bibliografía

- Aiken, L. 1996. *Rating scales and checklists: Evaluating behavior, personality, and attitudes*. Nueva York: John Wiley.
- Aldridge, A., y Levine, K. 2001. *Surveying the social world: Principles and practice in survey research*. Londres: Open University Press.
- Boyd, C.O. 2000. "Combining qualitative and quantitative approaches". En P.L. Munhall y C.O. Boyd (Eds.), *Nursing research: A qualitative perspective*. Boston: Jones y Bartlett. 454-475.
- Callejo, J. 2002. "Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación". *Revista Salud Pública* 76 (5), 409-422.
- Cameron, R. 1998. "A language-focused needs analysis for ESL-speaking nursing students in class and clinic". *Foreign Language Annals*, 31 (2), 203-218.
- Cesteros, S. P. 2004. *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Cobb, A.K. 2000. "Acculturation and accommodation in qualitative and quantitative research". *Journal of Professional Nursing*, (164), 188.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 2011. *Research Methods in Education*. Nueva York: Routledge.
- Coleman, H. 1988. "Analyzing language needs in large organizations". *English for Specific Purposes* 7, 155-169.
- Cumaranatunge, L. K. 1988. "An EOP case study: Domestic aids in West Asia". En D. Chamberlain y R. J. Baumgardner (Eds.), *ESP in the classroom: Practice and evaluation*. Londres: Modern English Publications/ The British Council. 127-33.
- Denscombe, M. 2008. "Communities of practice: a research paradigm for the mixed methods approach" *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (3), 270-83.

- Denscombe, M. 2010. *The Good Research Guide*. Fourth Edition. Nueva York. McGraw Hill.
- Denzin, N. K. 2001. *Interpretative interactionism. Applied Social Science Research Methods*, 16. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dictionary of Occupational Titles*. 1991. Washington, D.C.: US Employment Service, US Department of Labor
- Dornyei, Z. y Taguchi, T. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing*. Nueva York: Routledge.
- Fixman, C. S. 1990. "The foreign language needs of US-based corporations". En Lambert, R., y Moore, S. (Ed.), *Foreign language in the workplace. Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 511, 25-46.
- Glesne, C. y Peshkin, A. 1992. *Becoming qualitative researchers: An introduction*. White Plains, NY: Longman.
- Goffman, E. 1972. *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. Gran Bretaña: Penguin Press.
- Greenwood, D. J. y Gonzales Santos, J. L. 1992. *Industrial democracy as process: Participatory action research in the Fagor Cooperative Group of Mondragon*. Estocolmo: Arbeitslivs Centrum.
- Holstein, J. y Gubrium, J. 1995. *The Active Interview*. California: Sage Publications.
- Hutchinson y Wilson 1994. "Research and Therapeutic Interviews; A Poststructuralist Perspective". *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Londres: Sage
- Hutchinson, T. y Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes: a Learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale, S. 1996. *Interviews*. Londres: Sage.
- Likert, R. 1932. "A technique for the measurement of attitudes". 22, 140. *Archives of psychology*.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Long, M. H. 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge. Cambridge University Press
- Long, M. H. y Norris, J. 2000. "Task-based language teaching and assessment". En M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching*. 597-603. Londres: Routledge.
- McCulloch, G. 2004. *Documentary Research in Education, History and the Social Sciences*. Londres: Routledge.
- Moreno, A. I. 2003. "Análisis de Necesidades para el Aula de Lengua Inglesa en Filología Inglesa: Un Estudio de Caso". *BELLS (Barcelona English Language and Literature Studies)*, 12 [online]. <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art10.pdf> (Consultado el 20 de diciembre de 2014).
- Oppenheim, A.N. 1992. *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Ramani, E., Chacko, T, Singh, S. J., y Glendinning, E.H. 1988. "An ethnographic approach to syllabus design: A case study of the Indian Institute of Science, Bangalore". *The ESP Journal* 7(1), 81-90.
- Richterich, R. y Chancerel, J. 1980. *Identifying the needs of adults learning a foreign language*: Oxford: Pergamon.
- Robinson, P. 2001. "Task complexity, cognitive resources and second language syllabus design" En P. Robinson (Ed.) *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 287-318.
- Robson, C. 2003. *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez E. 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Editorial Aljibe.
- Sánchez Martín, María E. 2003. "La entrevista. Técnica de recogida de datos en el análisis de una situación social". *M.E.S. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid*. 4-46.

- Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, and Interaction*. Londres: Sage Publications.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. 1986. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Thurmond, V. 2001. "The point of triangulation" *Journal of nursing scholarship*. 33, 253-258.
- Valles, M. 1997. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Ventola, E. 1987. "Textbook dialogues and discourse realities". En W. Lorsch y R. Schulze (Eds.), *Perspectives on language in performance*. Tübingen: Gunter Narr. 399-411.
- West, R. 1994. "State of the art: Needs Analysis in language teaching" *Language Teaching Journal* 1, 72-79.
- Wilkins, D. 1974. "Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar". En S.P. Corder y E. Roulet (Eds.), *Linguistic Insights in Applied Linguistics*. AIMAV/Didier. 58-62.

Lourdes Pomposo Yanes es doctora en Filología inglesa y lleva 29 años dedicándose a la enseñanza de la lengua inglesa en ámbitos escolares, universitarios y empresariales. En los últimos dieciocho años ha trabajado en universidades privadas y públicas de Madrid impartiendo e investigando líneas relacionadas con inglés para fines específicos, tecnologías aplicadas a la enseñanza del inglés, evaluación oral e inglés empresarial. Se diplomó en la Cámara de Comercio de Londres como profesora de inglés empresarial y fue directora y propietaria de una empresa dedicada a impartir clases de inglés en el mundo empresarial. Actualmente combina su línea investigadora con la enseñanza universitaria y con la evaluación de exámenes con fines profesionales como BULATS de Cambridge.