ASPECTOS DEL USO DEL ANÁLISIS DE NECESIDADES LÉXICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL[1]

Ventura Salazar García
Universidad de Almería

1.

Aunque el uso de pruebas destinadas al análisis de necesidades no es nuevo en la metodología de la enseñanza, lo cierto es que ha sido a lo largo de los últimos años cuando ha alcanzado una mayor relevancia y difusión. A ello han contribuido diversas orientaciones didácticas que han puesto de manifiesto el papel que debe asignarse al análisis de necesidades como punto de partida de la interacción en el aula. Así, las teorías psicológicas y pedagógicas de inspiración constructivista han destacado la importancia de la *acomodación didáctica* de la enseñanza a las circunstancias y concepciones del alumno, de cara al desarrollo de un *aprendizaje significativo* (cf. Marín, 1995, con una aplicación concreta al ámbito de la didáctica de las ciencias experimentales). Esta idea guarda un indudable parentesco con algunos de los principios fundamentales de la tradición humanista en pedagogía de adultos (cf. Tennant, 1988: 163), que ha servido de punto de partida para lo que ha dado en llamarse *currículo centrado en el alumno*. En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, han sido los defensores del *enfoque por tareas (task approach)* quienes lo han incorporado de manera más decidida, a partir de la década de los ochenta, en sus modelos de diseño curricular. El análisis de necesidades se había contemplado ya con anterioridad en las iniciativas de carácter nocional-funcional, pero desde una perspectiva mucho más restringida, como paso previo para el establecimiento de un sistema de unidades acumulables (cf. Slagter, 1979: 1 y s.). En la práctica, y pese a las intenciones manifestadas, el análisis de necesidades en las programaciones nocional-funcionales atiende más al contenido que al estudiante, y se centra más en el producto lingüístico que en el proceso de aprendizaje.

Para los nuevos planteamientos didácticos, la enseñanza comunicativa no debe quedar reducida a una correcta selección de contenidos y materiales, o a un desarrollo de determinadas técnicas metodológicas. Las tendencias actuales buscan, más que profundizar en algunas vertientes parciales de la enseñanza, integrarlas todas ellas en un marco global que sitúe al estudiante como corresponsable y protagonista de la planificación educativa en su conjunto, para así acceder a una *autonomía en el aprendizaje*. El análisis de necesidades, desde una perspectiva amplia y orientada hacia el proceso, cobra aquí un peso específico más que considerable, ya que cualquier solución negociada pasa en primer lugar por compartir un grado suficiente de información. A partir de determinados procedimientos suficientemente claros y explícitos, entre los que cabe mencionar los cuestionarios y las entrevistas, el profesor puede llegar a conocer las expectativas de los estudiantes sobre *qué* y *cómo* aprender. Estos datos son contrastables con la posición que el profesor mantiene de partida respecto a

[1] Agradezco a Paula García Ramírez y a Mercedes Roldán la colaboración prestada en la presente investigación.

ASELE. Actas VI (1995). VENTURA SALAZAR GARCÍA. Aspectos del uso del análisis de necesidad...
Centro Virtual Cervantes

las necesidades del grupo y los objetivos de la instrucción. La confrontación de estos datos inicialmente contrapuestos (el diagnóstico *subjetivo* de cada aprendiz, y el supuestamente *objetivo* del profesor) permite detectar en qué puntos parece constatarse un acuerdo general, y en qué otros se percibe un foco potencial de conflicto, que han de requerir un mayor esfuerzo de negociación a la hora de alcanzar un compromiso conjunto.

Un hecho que conviene tener en cuenta es que la puesta en común de información y la consiguiente negociación no han de quedar circunscritas a la fase inicial del curso, sino que deben reaparecer paulatinamente y con la suficiente flexibilidad como para permitir una revisión de las decisiones anteriores, o para retomar aquellos puntos sobre los que no se disponía aún de información compartida o de grado de acuerdo suficientes. A tal efecto, Brindley (1989: 76) ha diseñado un esquema cíclico que integra los distintos elementos claves de un sistema centrado en el alumno. Asimismo, Nunan (1989: 176 y ss.) sostiene la hipótesis de que los estudiantes poseen, antes de iniciar el curso, una especie de agenda oculta que no llega a manifestarse claramente en el análisis de necesidades, pero que desempeña un papel determinante en el proceso de aprendizaje. El profesor puede acceder a este tipo de información sólo de manera indirecta, a través de la observación detallada de la interacción que tiene lugar entre cada estudiante y la tarea de aprendizaje. Por tanto, hay que rechazar la noción del análisis de necesidades como un hecho puntual y totalmente transparente. Pero una vez constatadas estas salvedades, los instrumentos explícitos y directos se revelan como un material de suma eficacia para acceder a las características e intereses de los estudiantes, y para comprometerlos con su propio aprendizaje.

2.

En el presente trabajo quiero presentar algunos datos en torno a las creencias y actitudes que sobre la adquisición del léxico manifiestan los estudiantes de español como segunda lengua, a partir de la información obtenida de un cuestionario de análisis de necesidades léxicas[2]. El cuestionario se compone de un total de doce *ítems*, precedidos de unas preguntas introductorias destinadas a recabar algunos datos personales, que facilitan el posterior tratamiento estadístico y permiten precisar hasta qué punto son relevantes, en la actitud manifestada por los aprendices, determinados condicionantes de carácter social, profesional o cultural.

Por lo que se refiere al cuestionario propiamente dicho, los siete primeros *ítems* solicitan del estudiante una valoración de ciertos factores relacionados con el aprendizaje del léxico: la importancia del vocabulario, su propio nivel y capacidad como aprendiz, etc. Para su presentación, se ha optado por una escala de diferencial semántico, similar a la utilizada desde los años cincuenta por Osgood, aunque aumentando hasta diez el número de pasos. Este método, de validez sobradamente contrastada, permite medir cuantitativamente apreciaciones y evaluaciones personales de carácter cualitativo (cf. Osgood, 1980: 109).

---

[2] Por las limitaciones de espacio impuestas a esta publicación me resulta imposible reproducir aquí el cuestionario utilizado en esta investigación. En otro artículo (Salazar, *1996*) recojo íntegramente dicho cuestionario, junto con distintas observaciones sobre su formato, características y posibilidades.

ASELE. Actas VI (1995). VENTURA SALAZAR GARCÍA. Aspectos del uso del análisis de necesidad...
Centro Virtual Cervantes

El *ítem* número ocho se encuentra dividido en cuatro apartados, evaluados mediante la misma escala que los anteriores. Están relacionados con las creencias de los estudiantes en lo relativo a la accesibilidad del léxico y los medios para lograrla. En este caso, ya no se solicita del estudiante que informe de sí mismo o del objeto de aprendizaje, sino que se le pide un juicio sobre aspectos más generales, acerca de los cuales tal vez no ha reflexionado aún de manera consciente. Debido a esto, en lugar de formular estos apartados como interrogantes, lo que se ha hecho ha sido presentarlos como opiniones cuya radicalidad queda sometida a juicio del encuestado.

Los *ítems* que van del nueve al once cambian de método de evaluación, dado que ahora los estudiantes deben seleccionar y jerarquizar diversas variables de acuerdo con sus preferencias. El primero de ellos atiende a las distintas áreas de interés hacia las que puede dirigirse la actividad de aprendizaje en el aula. Se solicita del estudiante que seleccione y ordene tres de esas áreas. Los datos salidos de aquí resultan relevantes no sólo para las actividades específicamente léxicas, sino también para otros muchos aspectos curriculares, como el diseño de unidades didácticas, la selección de materiales y muestras de lengua, etc. Los otros dos *ítems* prestan atención a las estrategias que se ponen en funcionamiento cuando el estudiante entra en contacto con el vocabulario de la lengua meta. En ambos el número de variables es mayor, por lo que la selección se amplía en ellos a cinco. Por último, el *ítem* doce queda abierto y totalmente a disposición del estudiante para que incorpore cuantos comentarios u observaciones desee introducir.

3.

El cuestionario de necesidades léxicas está siendo utilizado ya, con fines experimentales, en diversos centros dedicados a la enseñanza del español. En la actualidad, dispongo de datos suficientemente representativos del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada (España), del Spanish Department de la Universidad de Leeds (Gran Bretaña) y del Centro del Instituto Cervantes de esta misma ciudad. El análisis exhaustivo y la valoración de los resultados, a la luz de la teoría de adquisición de segundas lenguas, superaría ampliamente los objetivos y límites de espacio de esta comunicación, y además su validez quedaría supeditada a una ulterior experimentación sobre una muestra más amplia acompañada del correspondiente tratamiento estadístico. No obstante, creo que este breve bosquejo introduce ya elementos de juicio suficientes como para mostrar la utilidad didáctica inmediata de este cuestionario a la hora de planificar la enseñanza del léxico en las clases de español como segunda lengua.

Los resultados que paso a exponer a continuación proceden de dos grupos de estudiantes del Centro de Lenguas Modernas de la ciudad de Granada a los que se invitó a realizar el cuestionario en diciembre de 1994. El primero (G1) está formado por once alumnos de nivel avanzado, de distintas nacionalidades europeas. Todos ellos disponen de un nivel cultural alto, con estudios universitarios. El segundo (G2) lo componen también once alumnos, pero de nivel intermedio. Asimismo, son en su mayoría europeos, si bien entre ellos se encontraban algunos estudiantes de origen marroquí y estadounidense. Hay que señalar además que, salvo en un caso, los miembros de este grupo carecían de estudios universitarios, y habían cursado sólo hasta el nivel de estudios secundarios. El tiempo medio de realización del cuestionario, en ambos grupos, fue de veinte minutos.

ASELE. Actas VI (1995). VENTURA SALAZAR GARCÍA. Aspectos del uso del análisis de necesidad...

Centro Virtual Cervantes

Para los primeros ocho *ítems* se consignan la valoración media (en una escala de cero a nueve) y la variación máxima [que aparece entre corchetes]. Para los *ítems* que van del nueve al once, se recogen jerarquizadas, en orden de mayor a menor preferencia, las opciones que fueron elegidas prioritariamente por los encuestados en cada uno de los grupos.

Ítem 1. Importancia del vocabulario al aprender español:

G1: 6'6 [4]; G2: 7'5 [3].

Ítem 2. Dificultad del aprendizaje del vocabulario:

G1: 3'9 [6]; G2: 4'7 [7].

Ítem 3. Valoración de su nivel de vocabulario:

G1: 5'2 [4]; G2: 5'4 [4].

Ítem 4. Capacidad para aprender y retener el vocabulario:

G1: 6'5 [3]; G2: 5'5 [5].

Ítem 5. Valor positivo del error en la clase:

G1: 5 [6]; G2: 6'3 [6].

Ítem 6. Conveniencia de actividades léxicas:

G1: 6'1 [6]; G2: 6'1 [5].

Ítem 7. Disponibilidad para hacer actividades de vocabulario fuera del aula:

G1: 7'2 [7]; G2: 7 [4].

Ítem 8. Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

a) El vocabulario que aprendes en clase se olvida enseguida:

G1: 3'4 [7]; G2: 3'3 [7].

b) Para aprender el vocabulario hay que estudiar de memoria frases y listas de palabras:

G1: 2'9 [9]; G2: 5'3 [9].

c) Lo mejor para aprender el vocabulario es practicar el idioma: hablar con amigos españoles, escuchar programas españoles en la radio o la televisión, etc.:

G1: 8'7 [2]; G2: 8'9 [1].

d) El vocabulario se aprende de muchas formas y todas son igual de buenas:

G1: 5'6 [9]; G2: 6'2 [6].

Ítem 9. ¿Qué vocabulario desea aprender en el curso? El relacionado con:

G1:a) Temas de actualidad del mundo contemporáneo.
b) La situación actual del mundo hispánico.
c) Actividades de la vida cotidiana.

G2:a) Actividades de la vida cotidiana.
b) Ocio y tiempo libre.
c) La situación actual del mundo hispánico.

ASELE. Actas VI (1995). VENTURA SALAZAR GARCÍA. Aspectos del uso del análisis de necesidad...
Centro Virtual Cervantes

Ítem 10. Formas de enfrentarse a una palabra desconocida:

G1:a) Preguntar por un sinónimo.
b) Adivinar su significado (por el contexto, etc.).
c) Pedir un ejemplo.
d) Preguntar por su significado en español.
e) Consultar con varios compañeros.

G2:a) Adivinar su significado (por el contexto, etc.).
b) Preguntar por su significado en español.
c) Preguntar por un sinónimo.
d) Usar un diccionario bilingüe.
e) Pedir un ejemplo.

Ítem 11. Actividades útiles para aprender el significado.

G1:a) Trabajar en clase con textos y audiciones.
b) Practicar en casa (leer, escuchar la radio, etc.).
c) Hacer actividades para hablar o escribir.
d) Hacer ejercicios de familias de palabras.
e) Relacionar palabras con ilustraciones.

G2:a) Practicar en casa (leer, escuchar la radio, etc.).
b) Trabajar en clase con textos y audiciones.
c) Hacer actividades para hablar o escribir.
d) Relacionar palabras con ilustraciones.
e) Estudiar las reglas de formación de palabras.

ASELE. Actas VI (1995). VENTURA SALAZAR GARCÍA. Aspectos del uso del análisis de necesidad...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA:

- BRINDLEY, GEOFFREY (1989): "The role of needs analysis in adult ESL programme design", en Johnson, R. K. (ed.): *The Second Language Curriculum.* Cambridge: C.U.P., pp. 63-78.
- MARÍN MARTÍNEZ, NICOLÁS (1995), *Metodología para obtener información del alumno de interés didáctico*, Almería, Universidad.
- NUNAN, DAVID (1989): "Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation", en Johnson, R. K. (ed.): *The Second Language Curriculum.* Cambridge: C.U.P., pp. 176-186.
- OSGOOD, CHARLES E. (1980): "Estructura y significado en el conocimiento", en: *Conducta y comunicación.* Madrid: Taurus, 1986, pp. 81-124.
- SALAZAR GARCÍA, VENTURA (en prensa): "Una propuesta para el análisis de necesidades léxicas en el aula de español", en *Homenaje a Anton Bemmerlein*, Francfort, Vervuert, pp. 13-21.
- SEGOVIANO, CARLOS (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera.*
- SLAGTER, PETER (1979): *Un nivel umbral.* Estrasburgo: Consejo de Europa.
- TENNANT, MARK (1988), *Adultez y aprendizaje*. Barcelona: El Roure, 1991.

ASELE. Actas VI (1995). VENTURA SALAZAR GARCÍA. Aspectos del uso del análisis de necesidad...

Centro Virtual Cervantes

LAS CONSTRUCCIONES PASIVAS EN EL ESPAÑOL Y EL COREANO

Hyo Sang Lim

Este trabajo intenta presentar algunos problemas con respecto a la adquisición de la construcción pasiva en español por parte de los estudiantes coreanos a nivel universitario. El fenómeno de la transferencia lingüística puede motivar algunos errores sintácticos en dicha construcción. La motivación para este trabajo viene del análisis de errores muy comunes de los estudiantes. Nuestro análisis nos enseña que no pocos estudiantes se confunden y llegan a emplear el verbo 'empezar' con 'se' en español.

(1) *La clase se empieza a las nueve.[1]

La razón o causa para este tipo de error consiste en que la mayoría de los estudiantes coreanos cree que el elemento 'se' debe aparecer en toda construcción pasiva, por clara influencia del elemento 'deda' en coreano, que correspondería aproximadamente a la partícula española. En la tradición lingüística, la transitividad ha sido el concepto básico para la pasivización. Sin embargo, no todos los verbos transitivos aceptan la transformación pasiva. ¿Cuáles son los factores que impiden esta transformación pasiva? El típico contraste entre la constucción pasiva con 'ser' y la construcción con 'se' se puede comparar con la construcción pasiva léxica y la sintáctica en el coreano.

El conjunto de verbos copulativos del español también es una de las dificultades en la didáctica de esta lengua como segundo idioma. Lo fundamental es que la inexistencia de un sistema equivalente en coreano produce una enorme confusión en el momento de construir oraciones pasivas. Lo más grave es que se pueden notar errores considerables cuando existe el agente en la oración.

No es infrecuente que los estudiantes coreanos generen oraciones como (2a) basándose en oraciones como (2b):

(2a) *La pared está pintada blanca por Juan.

(2b) La pared fue pintada blanca por Juan.

La pasiva resultativa formada por 'estar' y un participio pasado se contrasta bien con la pasiva con 'ser'. Sin embargo, se comenten muchos errores en la pasiva resultativa.

La involuntariedad en la acción del agente, tal y como se expresa en las siguientes oraciones, no es tan fácil de reflejar en una oración del coreano.

[1] Creemos que esta oración es gramatical con sentido enfático, pero no con significado pasivo.

ASELE. Actas VI (1995). VENTURA SALAZAR GARCÍA. Aspectos del uso del análisis de necesidad...

Centro Virtual Cervantes