CONFECCIÓN DE INSTRUMENTOS PARA REALIZAR EL ANÁLISIS DE NECESIDADES DESTINADO AL DISEÑO DE PROGRAMAS DE CURSOS CON FINES ESPECÍFICOS

Susana Llorián
Mercedes Gil
Esther Castro

1. Justificación del análisis de necesidades

1.1. *Necesidad del análisis*

Este trabajo es un intento de explotar la utilidad real de análisis de necesidades.

El diseño de *syllabus* ha atravesado sucesivas etapas que, desde la revolución comunicativa surgida en los setenta, han intentado superar los enfoques centrados en el análisis de la lengua.

En estos momentos la investigación está centrada en la búsqueda de una alternativa eficaz que se base en las necesidades reales de comunicación y aprendizaje de los alumnos.

Junto con otros autores pensamos que el análisis de necesidades es el punto de partida óptimo para obtener de forma sistemática los datos que permitirán tomar decisiones con respecto a los componentes de un programa realmente centrado en el alumno.

La bibliografía existente sobre el análisis de necesidades nos permite plantear el estado de la cuestión a partir de los siguientes puntos:

a) El origen del análisis de necesidades está íntimamente ligado a los intentos de enseñanza centrada en el alumno, pero en la práctica las aplicaciones reales se justifican mayoritariamente en el diseño de cursos para fines específicos.

b) Los sucesivos intentos de reflejar en la programación los datos procedentes del análisis de necesidades se han traducido en meros listados de contenidos, dada la

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...
Centro Virtual Cervantes

falta de sistematización en el proceso de recogida de datos. Entendemos que este planteamiento sigue dejando fuera del proceso de programación al alumno.

c) Las posturas más extremas entienden que un enfoque realmente centrado en el alumno debe tener en cuenta la información no sólo sobre el alumno sino del alumno y esto se consigue considerando su percepción sobre el propio proceso de aprendizaje.

1.2. *Descripción del análisis de necesidades*

Partimos de una clasificación de las variables que se van a considerar. Necesidades objetivas, subjetivas y estrategias de aprendizaje.

1.2.1. Necesidades subjetivas

El análisis de las necesidades subjetivas es un intento de medir aquellas variables individuales que puedan incidir de manera decisiva en el proceso de aprendizaje.

El interés por este tipo de variables en las propuestas educativas viene impulsado desde que en los años 60 y 70 tiene lugar un cambio de paradigma que provoca el abandono de los principios conductistas en el aprendizaje, derivando hacia los enfoques humanistas. Es el momento en que comienzan a adquirir especial relevancia tanto los factores afectivos como los cognitivos.

Las variables individuales a analizar son, pues, de dos tipos:

a) cognitivas

b) afectivas

Seguimos a Larsen Freeman y Long (1991) en un amplio recorrido por los estudios fundamentales dedicados a la investigación de estos aspectos.

a) Variantes cognitivas

a.1. Extensión categorial

Esta variable permite diferenciar entre dos tipos de tendencias. Una a incluir muchos elementos en una misma categoría y otra a excluir algunos elementos de las categorías donde tendrían que estar incluídos.

La incidencia que esto puede tener en la toma de decisiones es que los alumnos que demuestran una tendencia del primer tipo podrán cometer más errores de sobregeneralización, mientras que los segundos, formarán más reglas de las que necesitan.

Una vez que el análisis ha arrojado resultados hacia uno u otro lado del *continuum*, si la balanza se inclina hacia el primer tipo, la primera conclusión que podría extraerse

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...
Centro Virtual Cervantes

es que resultan favorables las propuestas de tipo inductivo, siempre mantenido especial atención en aquellas áreas que sean susceptibles de generalización y al contrario.

a.2. Dependencia, independencia de campo

Se intenta medir la capacidad de aislar un elemento del contexto. Los alumnos independientes de campo obtienen mejores resultados en los ejercicios de imitación y comprensión auditiva, mientras que los que se sitúan en el extremo contrario, según los estudios de Brown (1977) podrían tener menos facilidad para el aprendizaje en las aulas.

En las situaciones de inmersión, tal vez convenga más la independencia de campo, pues ésta favorece la comunicación con los hablantes nativos. En este caso resulta determinante el tipo de contexto en el que se lleve a cabo el análisis.

Si en una situación de inmersión un alumno resulta claramente independendiente de campo la actividad del aula debería considerar el desarrollo de estrategias que favorezcan la comprensión auditiva

a.3. Estilos analítico/global

Aquellos individuos que se acercan más a un estilo cognitivo de tipo analítico tienden a formular reglas y son los usuarios del monitor por excelencia mientras que los de estilo más global tienden a reunir datos y a desarrollar una mayor fluidez.

a.4. Estilos auditivo/visual

Como se puede inferir, se refiere a los estilos de aquellos alumnos que se valen de los estímulos que entran a través de la vista o el oído.

a.5. Estilos reflexivo/expontáneo

Parece ser que existe una relación muy directa entre los individuos reflexivos con los que tienen estilo cognitivo analítico y los espontáneos con los de estilo cognitivo global.

a.6. Aptitud

Es ésta la variable con más tradición en la enseñanza de segundas lenguas, por lo que este concepto ha venido sembrando una larga controversia en la historia de la metodología.

Carroll, aplicando un método de su creación, llega a diferenciar cuatro habilidades dentro de la aptitud para el aprendizaje de segundas lenguas: habilidad para codificar la fonética, sensibilidad gramatical, habilidad para aprender por repetición y habilidad para aprender inductivamente.

Éste sería uno de los factores susceptibles de ser medidos en el transcurso del proceso, con lo cual la toma de decisiones se realizaría durante el mismo.

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...
Centro Virtual Cervantes

b) *Variables afectivas*

b.1. Motivación

Autores como Mowrer y, a partir de éste, Gardner y Lambert, introducen los conceptos de motivación integradora y motivación instrumental más manejados en la actualidad. Según estos dos autores, la motivación integradora constituye un estímulo más fuerte para el aprendizaje que llevaría a estos individuos a querer formar parte de la sociedad a la que pertenecen la lengua y cultura objeto. No obstante, después de ampliar el contexto de investigación se ha demostrado que el otro tipo de motivación, es decir, aquel que impulsa al individuo al aprendizaje de una lengua extranjera por razones profesionales, ocupacionales o de prestigio, era tan potente como la motivación integradora.

b.2. Actitud hacia la lengua y cultura

Algunos autores identifican directamente este factor con el anteriormente descrito, entre los que se encuentran Schuman y Larsen Freeman. Otros ponen en juego variables que no han tenido mayor transcendencia.

b.3. Personalidad

Para determinar la influencia de este factor sobre el aprendizaje se tienen en cuenta aspectos como la autoestima, la extroversión, el estado de ansiedad, capacidad de correr riesgos, sensibilidad al rechazo, etc.

La toma de decisiones a partir de la interpretación de los datos obtenidos de estas variables irá desde la selección y secuencia de actividades, los agrupamientos en el aula, las áreas que precisan de mayor o menor atención, la incidencia en unas u otras destrezas, la necesidad de desarrollar determinadas estrategias, un mayor o menor número de actividades de adaptación, integración en el grupo, etc.

Se trata de que todos los participantes se sensibilicen hacia la importancia de todos y cada uno de estos factores, empezando por el alumno, que entendemos responsable de su propio proceso de aprendizaje, continuando por el profesor y el diseñador de los cursos.

La consideración de resultados es conveniente que se realice tanto a título individual como de grupo. Si la balanza se inclina hacia uno de los extremos, la tendencia debe ser a buscar un equilibrio, tomando como punto de partida el resultado obtenido.

En los casos en los que los resultados arrojen diferencias individuales, la atención será inversamente proporcional al tamaño del grupo. En los grupos numerosos jugará un papel crucial la autonomía del aprendizaje y la conciencia de responsabilidad sobre el propio proceso. En este punto, el análisis se revela como instrumento de detección de la necesidad de fomentar en mayor o menor medida la autonomía de aprendizaje.

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...
Centro Virtual Cervantes

1.2.2. *Necesidades objetivas*

A través de las necesidades objetivas se pretenden delimitar los contextos de comunicación en los que el alumno va a utilizar la lengua.

Para ello, siguiendo a Yalden, diferenciamos tres tipos de necesidades: las personales, las socio-profesionales y las profesionales. Los instrumentos de análisis se dirigen a determinar CÓMO, CUÁNDO, DÓNDE, CON QUIÉN y PARA QUÉ se utilizará la lengua. Se acompañan de un estudio de la frecuencia e importancia de uso, que servirá como un criterio más de secuenciación en el programa.

En el modelo de análisis que proponemos coincidimos con Munby al considerar los DATOS DE IDENTIDAD. La exclusión de éstos no implica que no sean parte fundamental del análisis, pues constituyen una valiosa fuente de información. Ésta se complementa con la obtenida de los datos procedentes de factores externos como son las condiciones en las que se desarrolla el curso y con la forma en que pueden interactuar los datos individuales entre sí.

Muchos de los *ítem* previstos en los instrumentos de análisis se justifican a partir de estos datos.

1.2.3. *Estrategias de aprendizaje*

Se conoce como estrategias de aprendizaje al conjunto de mecanismos, operaciones mentales y técnicas y , como dice Oxford «... acciones concretas que se llevan a cabo de manera consciente o inconsciente , para tornar el aprendizaje más fácil, rápido, eficaz y transferible a nuevas situaciones.» (1990).

Consideramos fundamental tener en cuenta los hábitos de aprendizaje que el alumno aporta a la experiencia del aula, de manera que se puedan conjugar con otras posibilidades derivadas de la metodología adoptada a partir de los resultados del análisis.

Otro componente fundamental de este ámbito es el de la autonomía de aprendizaje que, como se ha dicho más arriba, está en perfecta consonancia con el concepto de enseñanza centrada en el alumno.

La importancia que ha ido adquiriendo en estos últimos años ha llegado al punto de que algunos autores la incluyen como una sub-competencia más, que se añade a las cuatro que formularon Canale & Swain (Martín Peris 1997).

2 . Modelos de instrumentos

2.1. *Para realizar el análisis se dispone de la siguiente tipología de instrumentos:*

- Cuestionarios
- Entrevista guiada
- Test Pruebas de clasificación
- Fichas de observación de clases para el alumno

Centro Virtual Cervantes

– Fichas de observación de clases para el profesor
– Autoevaluación Diarios de alumno Diario del profesor

2.2. *Criterios para la elaboración*

Brevedad, viabilidad, fiabilidad, redundancia coherente, flexibilidad, simplicidad, y posibilidad de readaptación

En el proceso de elaboración de los instrumentos lo primero que debemos considerar son las variables que se van a medir y para qué las vamos a utilizar.

Una vez determinadas, se seleccionará el/los tipo/s de prueba que resulten adecuados para medirlas. Se tendrán en cuenta los criterios anteriormente enumerados y el tipo de información que se quiere conseguir. Por ejemplo la obtenida por medio de un cuestionario sobre la actitud ante la lengua y cultura de un candidato, además de perder espontaneidad, dejaría al margen aspectos importantes con respecto a esta variable. El candidato puede aportar información no prevista por el diseñador del instrumento por la propia rigidez de su estructura, lo que no sucedería con una entrevista guiada.

Por el contrario el cuestionario se muestra como instrumento adecuado para recoger datos de carácter más técnico. Por ejemplo, en el caso de que se quiera obtener información sobre el estilo y hábitos de aprendizaje, es muy raro que el candidato aporte por sí mismo datos relevantes. El entrevistador no necesitaría en este caso conocer datos anecdóticos que podrán acompañar a cada una de las preguntas planteadas, cuando lo que se busca es, por ejemplo, saber si tiene algún tipo de aversión hacia una tipología de actividad determinada. La propuesta de estas cuestiones a priori le proporciona la oportunidad de reflexionar sobre aspectos que probablemente no se hubiera planteado por sí mismo.

Finalmente, una cuestión crucial que se le presenta al diseñador de instrumentos es la selección de *item* en la confección de los mismos.

Para garantizar la rentabilidad y la sistematización desde el principio, es necesario partir de la diferenciación del tipo de necesidades que se están analizando. El equipo de diseño habrá trabajado previamente en la elaboración de una serie de inventarios que tengan en cuenta de forma exhaustiva las posibles cuestiones que servirán para determinar los ítem.

Como se ve, este es un proceso que por su propia naturaleza exige una constante retroalimentación. Los inventarios se nutren de información procedente de muchas fuentes. La labor de documentación del diseñador, los datos de identidad de los candidatos, la experiencia y muchas veces el sentido común pueden ser algunas de ellas. Existen inventarios sobradamente conocidos como por ejemplo el Nivel Umbral.

3. Conclusiones

Tradicionalmente el análisis de necesidades se ha propuesto para el diseño de cursos a medida, generalmente con fines específicos.

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...
Centro Virtual Cervantes

Esta línea de actuación podría llevarnos a pensar que en los cursos con fines generales las necesidades del alumno, o bien no son relevantes o se ven como algo imposible de satisfacer. Esta circunstancia traiciona la idea original de enseñanza centrada en el alumno.

El reto de nuestra propuesta es llegar a un modelo de programación con la suficiente flexibilidad como para que refleje coherentemente un análisis de estas características. Esto puede llevar a entender la programación como un producto terminado, cuando en realidad se trata de un proceso dinámico compatible con una negociación constante.

Nos encontramos en este momento en un punto de nuestra investigación en el que intentamos, a partir de datos muy generales recogidos por medio de instrumentos similares a los que se han mostrado, demostrar que es posible llegar a un modelo de programa que, articulándose a partir no de una sola, sino de la combinación de varias unidades, sea fiel al análisis de las necesidades objetivas, subjetivas y estrategias de aprendizaje de los alumnos.

En una primera fase los datos recogidos serán de carácter general. Progresivamente, se irá ampliando la información hasta generar un banco de datos que nos permita comprobar la validez de los instrumentos, así como de fuente nuevos criterios para su elaboración. Son precisamente éstos los que nos sirven de base para la confección de la guía de análisis de necesidades que estamos elaborando en este momento y en la que se describirán con más detalle las unidades que articularán el programa.

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...
Centro Virtual Cervantes

PARTE 1 - **FUNCIONES DEL REPRESENTANTE** (*INSTRUCCIONES*)

1. Señale cuáles de estas son funciones de los participantes en el curso.
2. Marque con una cruz el grado de importancia.
3. Indique con qué personas se van a cumplir tales funciones (ver código).
4. Indique el número o números de los documentos (parte 1) que están implicados en tales funciones.
5. Añada aquellas funciones que no se han considerado.

CÓDIGO INTERLOCUTOR
C - CLIENTE
P - PROVEEDOR
H - HOMÓLOGO
S - SUPERIOR
OTROS
1 _____
2 _____
3 _____
4 _____

Nº	☒	FUNCIÓN	INTERLOCUTOR								Nº DOCUM	IMPORTANCIA				
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.
	☐		C	P	H	S	1	2	3	4	☐	1.	2.	3.	4.	5.

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...
Centro Virtual Cervantes

QUÉ	IMP.	F.U	HABILIDADES COMUNICATIVAS ESPECIFICADAS POR DESTREZAS	DÓNDE	CUÁNDO	CON QUIÉN TIPO DE TEXTO	CANAL	TIPO DE LENGUA
□Describir el producto	5	5	☆Interaccionar oralmente	NEGOCIACIONES		→CLIENTES	– Oral	– Formal
□Describir características	5	5	☆Comprender preguntas específicas para responder con precisión	VENTAS		→HOMÓLOGOS	– Formularios	– Informal
□Supervisar folletos o informes	5	4	☆Leer para supervisar	PRESENTACIONES		→SUPERIORES	– Teléfono	– Técnica
□Comparar con productos de la competencia	3	3	☆Leer para extraer datos e informaciones precisas	CONVENCIONES			– Anuncios y folletos publicitarios	– Información gráfica
□Explicar las razones de un fallo técnico	5	3	☆Escuchar para extraer informaciones precisas	FERIAS PROFESIONALES			– Pantallas de vídeo y televisión	
□Comprender y supervisar los folletos y textos publicitarios sobre el producto	3	3	☆Interpretar información visual				– Publicaciones – técnicas – especializadas	
□Manejar publicaciones técnicas	2	2	☆Leer para seleccionar artículos e información relevante					
□Realizar especificaciones técnicas para ofertas, contratos, etc	5	5	☆Seguir explicaciones Comprender abreviaturas, etiquetas y palabras específicas	INFORMES REUNIONES				
□Hacer de intérprete para visitantes y clientes	4	4	☆Interpretar y transmitir la información contenida en gráficos	VISITAS				

Centro Virtual Cervantes

ANÁLISIS DE NECESIDADES	NECESIDADES SUBJETIVAS
ESTILO COGNITIVO	**INSTRUMENTO Nº 4** *(Lengua materna)*

1.

Si usted suele hacer alguna de estas cosas, señálelas con una cruz:

□Prefiero primero ver muchos ejemplos de una estructura y descubrir así la regla.
□Para entender o para hablar español, prefiero pasar por mi lengua.
□Prefiero que me expliquen bien las reglas antes de hacer ejercicios orales y escritos.
□Al leer o escuchar un texto en español, no me preocupo por entenderlo todo. Me conformo con entender las ideas principales.
□Doy más importancia al vocabulario que a la gramática.
□Al leer me esfuerzo en averiguar el significado de las palabras desconocidas a partir del contexto.
□Al leer un texto en español, me esfuerzo en entender todas las palabras.

2.

Señale con una cruz aquello con lo que usted esté de acuerdo:

□Prefiero que el profesor me deje descubrir mis errores a que me corrija constantemente
□Aprendo más cuando el profesor explica punto por punto una actividad.
□Me gusta que el profesor nos proponga una tarea y nos dé tiempo a trabajar por nuestra cuenta, solos o en grupo.
□No consigo hacerme una idea clara de mi nivel o de mis progresos, si el profesor no me da una evaluación precisa.

ANÁLISIS DE NECESIDADES	NECESIDADES SUBJETIVAS
ACTITUD HACIA LA LENGUA Y CULTURA - ENTREVISTA GUÍADA	**INSTRUMENTO Nº 4** *(Lengua materna)*

1.

¿Le parece que su lengua es muy diferente del español? ¿En qué le parece que se diferencia más?
□En la gramática
□En cómo se pronuncia
□En cómo suena

2.

¿Hay muchas palabras que se parezcan en inglés y en español?
□Muchas
□Algunas
□Casi ninguna

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, J. P. B., 1973, «A three - level curriculum model for second language education», *Canadian Modern Language Review*, 40.

AGUIRRRE, B., 1990, «Consideraciones previas al diseño de un curso de español con fines profesionales», *Cable*, 6.

BREEN, M.P., «Contemporany paradigms in syllabus desing», *Language Teaching*, 20 (2 y 3)

BROWN, H.D., 1997, «Cognitive and affective characteristics of good language learners». En Henning, C. (ed.), *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum.* Department of English, University of California, Los Angeles, pp. 354-394.

CABLE 5, Dossier *Enfoque por tareas.*

CENTELLAS, A., 1997, «Organizar la clase de español comercial», *Frecuencia E/LE.*

DUBIN, F. & E. OLSHTAIN, *1986, Course Desing and. Developing Programs and Materials for Language Learning,* Cambridge, CUP.

FERNÁNDEZ, S., 1996, *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*, Colección Aula de Español UNNE.

FERNÁNDEZ, S., 1996-1997, *P de palabra,* Colección Tareas, Barcelona, Difusión.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A., *1994, El curriculum de español lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

GARDNER, R. R., Y LAMBERT, W., 1959, «Motivational variables in second language acquisition», *Canadian Journal of Psychology,* 13, pp. 266-273.

INSTITUTO CERVANTES, 1994, *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes,* Madrid, Publicaciones del Instituto Cervantes.

LARSEN FREEMAN, M H., Long, 1994, «Diferencia de resultados entre aprendices». En *Introducción a la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

LITTLEWOOD, W., 1981, *Communicative Language Teaching*, Oxford, Oxford Univesity Press.

LLOBERA (coord.), 1994, *La competencia comunicativa,* Madrid, Edelsa.

MANCHÓN RUIZ, R., 1995, «La evaluación del componente estratégico del aprendiente de segundas lenguas», *Actas de Expolingua,* Fundación Actilibre, Madrid.

MARTÍN PERIS, E., 1996-97, *A de aprender, Colección Tareas, Barcelona, Difusisón.*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 1989, *Diseño Curricular Base, Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid.

MORENO DE LOS RÍOS, B., 1994, «Programar para distintos destinatarios», *Actas de Expolingua*, Fundación Actilibre, Madrid.

MOWRER, D., 1950, «Learning theory and personality dynamics», Nueva York, Ronald Press.

MUÑOZ LICERAS, J., 1991, *La adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.

MUNBY, J., 1986, *Communicative Syllabus Desing*, Cambridge, Cambridge University Press.

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...

Centro Virtual Cervantes

NUNAM, D., 1997, *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press.

NUNAM, D., 1988, *Syllabus desing,* Oxford, Oxford University Press.

OXFORD-CARPENTER, R., *A new taxonomy of second language learning strategies,* Washington, D.C., ERIC Clearinghouse on Language and Linguistic.

RICHTERICH, R. & J. L., 1980, *Chancerel Identying the Needs of Adults Learning a Modern Language*, Oxford, Pergamon Press.

SABATER, Mª LL., 1995, *El español en el mundo de las empresas: Algunas consideraciones didácticas, Actas de Expolingua,* Madrid, Fundación Actilibre.

V.V. A.A., 1996-97, *El profesor en Acción 1 - 2 - 3,* Edelsa, Madrid.

YALDEN, J., 1983, *The communicative syllabus: evolution desing and implementation,* Oxford, Pergamon.

ASELE. Actas VIII (1997). SUSANA LLORIÁN, MERCEDES GIL y ESTHER CASTRO. Confecci...

Centro Virtual Cervantes