Pruebas indirectas como instrumento de análisis de necesidades lingüísticas del alumnado

Rosa M.ª Lucha Cuadros
Universitat Pompeu Fabra

Cynthia Baerlocher Rocha
University of Essex

1. Introducción

El objetivo del presente estudio es mostrar los resultados obtenidos en un análisis de necesidades antes de iniciar la instrucción sobre el contraste de pasados de indicativo en un grupo multicultural y multilingüe de estudiantes de español como segunda lengua. Para ello se recurrió a la realización de una prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) que consistía en completar 27 ítems previamente seleccionados de un cuento tradicional, a partir de la forma verbal de infinitivo. En la prueba colaboraron 44 alumnos de ELE del nivel B1 según el MCER, de 14 nacionalidades distintas y con itinerarios de aprendizaje variados.

Tras la corrección de los textos, los resultados revelaron que los alumnos no tenían claro cuándo usar el pretérito perfecto, el indefinido, el imperfecto y el pluscuamperfecto, pese a tener el apoyo del contexto que ofrecía el relato. Asimismo, también se detectaron errores de forma.

Así, a partir del corpus obtenido: a) se identificaron y clasificaron los errores (uso, forma y uso/forma) encontrados en la prueba de análisis de necesidades realizada; b) tras el análisis de necesidades, se inició la instrucción del contraste de pasados de indicativo focalizando en las necesidades observadas; c) una vez finalizada la instrucción, se realizó una evaluación de aprovechamiento; d) a continuación se recurrió a pruebas estadísticas para averiguar si la disminución en el número de errores observada en la prueba realizada después de la instrucción era significativa; e) se analizaron los resultados y estos revelaron que la disminución en el número de errores en el uso de los tiempos de pasado de indicativo tras la instrucción era significativa estadísticamente.

Como se ha observado en nuestro estudio, el análisis de las necesidades de los alumnos antes de la presentación del contenido gramatical, permite al profesor, por un lado, ajustar su práctica docente, adecuándola a atender los problemas concretos de sus estudiantes, y no sólo focalizar en el contraste de los tiempos de pasado de indicativo, sino también en las formas verbales de dichos tiempos. Por otro lado, se promueve una enseñanza más eficaz al centrarse en las necesidades concretas del alumnado, que a su vez se siente más motivado al percibirse como parte indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Marco teórico

2.1. El análisis de necesidades

El concepto de análisis de necesidades, como recogida de datos sobre los conocimientos lingüísticos y necesidades de aprendizaje de un grupo determinado de alumnos, nace en la década de los años 20 de manos del profesor Michael West al cuestionarse la manera en la que sus alumnos podían mejorar su competencia comunicativa. Pero no es hasta la introducción del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas y la enseñanza de lenguas con fines específicos que toma fuerza y relevancia dicho concepto. (Castellanos 2002; Aguirre 2005).

Los lingüistas que han estudiado el tema no se ponen de acuerdo a la hora de dar una definición. Una de las primeras es la que ofrece Widdowson (1981 en Aguirre 2005). Para este autor, el análisis de necesidades lo componen los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para comunicarse de forma significativa en una situación determinada. Brindley (1989 en Aguirre 2005), por su parte, habla de necesidades objetivas y subjetivas. Las primeras hacen referencia a lo que realmente necesita el alumno para poder comunicarse, mientras que las segundas se relacionan con lo que los alumnos creen que necesitan. Pero tal vez la definición más completa es la que proponen Hutchinson y Waters (1987, en Castellanos 2002; Aguirre 2005). Estos autores hacen referencia a: a) análisis de necesidades (*necessities*), b) análisis de deficiencias o lagunas (*lacks*), c) análisis de deseos (*wants*), d) análisis de estrategias de aprendizaje (*learning strategies*) y e) análisis de limitaciones (*constraints*). Para estos autores, el análisis de necesidades (*necessities*) está relacionado con el análisis de situaciones meta y, por tanto, con objetivos finales. Mientras que el análisis de deficiencias (*lacks*) se relaciona con el nivel de competencia que el alumnado tiene antes de comenzar el curso. Es decir, cuáles son sus conocimientos y lagunas respecto al programa previsto. El análisis de deseos (*wants*) y análisis de estrategias (*learning strategies*) se relacionan directamente con lo que los alumnos piensan que ellos necesitan para comunicarse en la lengua meta y de qué manera desean estudiar para alcanzar esos deseos. Finalmente, el análisis de limitaciones (*constraints*) lo relacionan con aquellos elementos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje que puede interferir de alguna manera en dicho proceso.

2.2. Las herramientas de análisis de necesidades

Para realizar el análisis de necesidades, la evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje porque ayuda a *clarificar los objetivos* y proporciona información sobre dicho proceso, al tiempo que ayuda a recoger información para tomar decisiones como proporcionar retroalimentación a los estudiantes. (Figueras *et ál.* 2011)

Hay varios tipos de evaluación, a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje corresponde un tipo diferente, con unas finalidades distintas para cada una de ellas: a) evaluación de clasificación; b) evaluación de diagnóstico; c) evaluación formativa; d) evaluación sumativa o de aprovechamiento, y e) evaluación de dominio o certificativa. (Figueras *et ál.* 2011). Es la evaluación de diagnóstico la que se relaciona con el

análisis de necesidades ya que evalúa los conocimientos lingüísticos de los alumnos. Este tipo de evaluación se vincula con las pruebas indirectas y, al mismo tiempo, con la evaluación objetiva. Ésta permite evaluar los conocimientos y las destrezas mediante pruebas indirectas que proporcionan evidencia sobre el alcance de sus conocimientos y su grado de control lingüístico. Algunos ejemplos de este tipo de pruebas son los test como el de lagunas, *cloze* o los de opción múltiple. Dichas pruebas están limitadas a las destrezas de comprensión oral y escrita y al uso de la lengua, y requieren que el alumno conteste preguntas que pueden ser de dos tipos de ítems: a) de respuesta cerrada, en la que el alumno debe elegir una de entre las propuestas. En estos casos solo hay una respuesta correcta posible; b) de respuesta dirigida, en la que el alumno tiene que producir a partir de unas indicaciones dadas. En estos casos, la respuesta es más abierta y puede darse el caso que el corrector no haya tenido en cuenta todas las posibilidades (Figueras *et ál*. 2011).

Con frecuencia se habla de las pruebas indirectas como pruebas objetivas cuando el corrector consulta una clave predefinida para corregir las respuestas y luego las cuenta para dar un resultado. Asimismo hay que considerar que todas estas decisiones suponen un elemento de subjetividad, y por lo tanto es mejor describir dichas pruebas como *pruebas puntuadas objetivamente* (Consejo de Europa 1996: 188).

El término *cloze* es una forma abreviada de la expresión de origen francés *closure* que significa cierre (Condemarín 1990). Los ejercicios de tipo *cloze* fueron descritos por primera vez por W.L. Taylor en 1953 y se fundamentan teóricamente en la teoría Gestalt, según la cual los seres humanos pueden acabar o cerrar percepciones incompletas basándose en sus conocimientos y experiencias.

El *cloze* es un ejercicio en el cual el sujeto debe insertar una serie de palabras que han sido omitidas de manera sistemática en un texto escrito y reemplazadas por espacios en blanco o líneas de extensión regular. Es un procedimiento que obliga al lector a utilizar su bagaje cognoscitivo, su conocimiento previo del tema, las claves sintácticas y el contexto semántico que rodea la palabra buscada (Condemarín 1990).

Según Charles Alderson (1995), en los test de *cloze* se elimina cada X palabras después de las dos o tres primeras frases de manera automática y aleatoria. Es decir, no hay un control de qué tipo de vocabulario va a ser eliminado. Este tipo de test recibe críticas de ciertos autores, como Oller (1979) porque no permite evaluar contenidos concretos. Por ello, Alderson (1995: 56) recomienda que se eliminen las palabras correspondientes al contenido lingüístico que se quiere evaluar.

2.3. El análisis de necesidades en contextos multiculturales

Es importante resaltar que la enseñanza del español en el contexto de lengua extranjera difiere de la enseñanza en un contexto de segundas lenguas. En lo que se refiere a la enseñanza del español como segunda lengua (E/L2), un contexto con características propias como la multiculturalidad y el multilingüismo, los participantes tienen una necesidad inmediata de comunicación e interacción con su entorno, lo que les exige adquirir ciertos comportamientos y valores socioculturales propios de

la comunidad en la que están inmersos. Es por eso que en un contexto multicultural como éste sea básico la realización de un análisis de necesidades antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, la variedad cultural y lingüística de los participantes es una de las características principales del contexto de enseñanza de segundas lenguas. El *multiculturalismo*, según Martina Tuts (2007), es un término de origen anglosajón que hace referencia a

> una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos (económicos, sociales, étnicos, etc.) comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos.

Muñoz (2001) distingue entre *multiculturalismo* e *interculturalismo*. Según el autor, el primer término refiere la convivencia de diferentes culturas en una misma sociedad, mientras que el segundo pone de relieve las relaciones que se establecen entre esas culturas. Reconoce que cuando estos términos se utilizan aisladamente, no se produce dicha distinción. Sin embargo, cuando se tiende a oponer ambos términos, "se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término educación intercultural, significando con éste la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas".

En el aula de español (E/L2), en la mayoría de las ocasiones nos encontramos con una realidad similar. Por un lado, un contexto multicultural, como lo definen Tuts y Muñoz, en el que hay convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio. Pero por otro lado, también, una educación intercultural, en la que los "*vínculos afectivos y efectivos*" que señala Muñoz (2001) se revelan de vital importancia en pro de un objetivo común, la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta.

Dada la especificidad del contexto de enseñanza del español como L2, Moreno (2007) defiende una formación específica para el profesorado de español como segunda lengua y cita una serie de propuestas que tienen el objetivo de mejorar la enseñanza del español en aulas multiculturales y multilingües, de las que destacamos: a) el replanteamiento de la formación del futuro profesorado para que sepa trabajar en aulas ricas y complejas; b) la incorporación del plurilingüismo como riqueza dentro y fuera del espacio escolar, y c) la continuación de líneas de investigación ya abiertas tanto en la adquisición de lenguas, como en la reflexión sobre la acción pedagógica en el aula.

Así, en resumen, para que en el aula de español en un contexto multicultural se produzca un aprendizaje significativo, es fundamental que se desarrolle una enseñanza basada en el respeto a las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, así como a la lengua y cultura meta (Tuts 2007). Es decir, que se produzca una auténtica "*educación intercultural*" en la que prevalezcan

> los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación, (...) el reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas (...) respeto a las diferencias

(...) intento de superación de los prejuicios y estereotipos (...) gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas (Muñoz 2001).

3. Contexto y metodología

En el presente trabajo presentamos a) por un lado, los resultados del análisis de necesidades obtenidos en una aula multicultural, con 14 nacionalidades diferentes en total, antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje del contraste de pasados de indicativo y b) por otro lado, los resultados después de la instrucción.

Para ello han colaborado 44 alumnos de ELE del nivel B1 según el MCER. Estos alumnos pertenecen a dos promociones distintas; la primera está formada por 16 alumnos de 7 nacionalidades (China, 7; Alemania; 3, Rusia, 2; Italia, 1; Palestina; 1; Paquistán, 1; Corea, 1); y la segunda por 28 alumnos de 10 nacionalidades (China, 13; Rusia, 5; Tailandia, 3; Bélgica,1; Alemania, 1; Japón, 1; Brasil, 1; Rumanía, 1; Nepal, 1; Irán, 1). Así, observamos que entre los dos grupos tenemos sólo tres nacionalidades comunes, china, rusa y alemana, donde la nacionalidad china, con un total de 20 alumnos, representa casi la mitad del total de sujetos de la investigación.

Los itinerarios de aprendizaje de los 44 alumnos eran variados. Había alumnos que habían cursado los niveles A1 y A2 en el mismo centro en el que se ha realizado la investigación, pero otros se incorporaban directamente al nivel B1 tras realizar una prueba de nivel regulada por el mismo centro educativo.

Entre los 44 sujetos participantes de la investigación, podemos decir que la mayoría son considerados inmigrantes que buscan aprender español para poder encontrar un trabajo. Este condicionamiento hace que la motivación de estos estudiantes y del grupo en general sea muy alta.

Así, para realizar el análisis de necesidades en este contexto multicultural con diferentes itinerarios y estilos de aprendizaje, se recurrió: a) a la realización de una prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) en la que tenían que completar 27 ítems de un cuento tradicional, a partir de la forma de infinitivo. El objetivo de esta prueba era determinar el alcance de los conocimientos lingüísticos del grupo respecto al contraste de pasados de indicativo para concretar los objetivos de la instrucción; b) tras el análisis de necesidades, se clasificaron los errores observados en errores de uso, errores de forma y errores de uso/forma. Si el error sólo afectaba a la ortografía, acentuación, o a la persona gramatical, se marcó el desvío como error de forma. Si el error afectaba al tiempo verbal, se marcó como error de uso. Si el error presentaba desvíos tanto en la forma como en el uso, se clasificó como error de forma y uso; c) se impartió una instrucción siguiendo el enfoque comunicativo a través de una enseñanza mediante tareas apoyada en el manual *Rápido, Rápido* (Miquel y Sans 2002). La instrucción se realizó en sesiones diarias de 2h durante 3 semanas aproximadamente (total de 30h), y d) tras la instrucción y la realización de la tarea final (escribir un cuento), se volvió a pasar la misma prueba indirecta evaluada objetivamente (test de lagunas) para comprobar si los resultados habían variado respecto a la primera prueba.

4. Resultados y discusión

Como se ha descrito en el apartado anterior, en el estudio participaron estudiantes de dos promociones distintas. En la realización del análisis de necesidades, se recogieron un total de 44 muestras, y 39 muestras después de la instrucción, para la evaluación de aprovechamiento. En las pruebas realizadas antes de la instrucción, con el propósito de fijar los objetivos de la instrucción, la primera promoción contó con 16 y la segunda, con 28 alumnos. Ya en las pruebas realizadas tras la instrucción, tuvimos a 13 participantes en la primera promoción, y a 26 en la segunda.

Con el fin de procesar los datos estadísticamente, primero había que verificar la homogeneidad de las muestras de las dos promociones para comprobar si se podían analizar conjuntamente. Tras la realización de un test no paramétrico, vimos que eso era posible una vez que no se observó diferencia significativa estadísticamente entre los datos obtenidos en cada una de las dos promociones, tanto en los test realizados antes (sig. = 0,163 > 0,05), como después de la instrucción (sig. = 0,610 > 0,05).

Pruebas realizadas para el análisis de necesidades

Recogidas	N	Media	Puntuación Total	Sig.
Promoción A	16	26,06	417,00	,163
Promoción B	28	20,46	573,00	
Total	44			

Pruebas realizadas para la evaluación de aprovechamiento

Recogidas	N	Media	Puntuación Total	Sig.
Promoción A	13	18,69	243,00	,610
Promoción B	26	20,65	537,00	
Total	39			

Figura 1. Verificación de la homogeneidad de los datos de las dos promociones.

El segundo paso era comprobar la normalidad de las muestras para poder elegir luego el test estadístico más adecuado. La normalidad se refiere a la distribución de los datos de la muestra, cuando las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) coinciden en su valor. Esto origina gráficamente una curva simétrica, donde su eje de simetría es el punto donde coinciden las tres medidas de tendencia central. El test de Kolmogorov-Smirnov Z reveló una significancia de 0,009 (< 0,05), lo que nos indica que se puede rechazar la normalidad en las muestras analizadas. Es por ello que se decidió recurrir a un test no paramétrico como el test U de Mann-Whitney para realizar el tercer y último paso y comprobar, así, si la diferencia en el número de errores entre los dos momentos (antes y después de la instrucción) era significativa estadísticamente.

Momento	N	Kolmogorov Smirnov Z	Sig.
Antes de la instrucción	44	1,640	,009
Después de la instrucción	39		
Total	83		

Figura 2. Verificación de la normalidad de los datos.

Los resultados del test de lagunas para el análisis de necesidades en cuanto al conocimiento del contraste de pasados de indicativo nos dio un número total de errores de N=551 y un número de respuestas en blanco de N=105. La media de errores por test fue de M=12,52. En cuanto al tipo de errores encontrados, los clasificamos en a) errores de forma, b) de uso y forma y c) de uso. Si el error sólo afectaba a la ortografía, acentuación, o a la persona gramatical, se marcó el desvío como error de forma. Si el error afectaba al tiempo verbal, se marcó como error de uso. Si el error presentaba desvíos tanto en la forma como en el uso, se clasificó como error de forma y uso. En la figura 3 se puede observar la distribución del número de errores según la categoría: los errores de forma N=105, los errores de uso N=383 y los de forma y uso N=63.

Los resultados del análisis de necesidades permitió concretar los objetivos de la instrucción. En este caso, se decidió focalizar la instrucción en los errores de uso al representar estos, y con diferencia, el mayor número de errores.

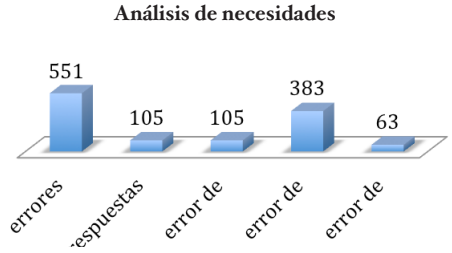

Figura 3. Resultados del análisis de necesidades.

Tras las 30h de instrucción, se procedió a realizar el mismo test de lagunas con el objetivo de comprobar el aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del contraste de pasados de indicativo. En el gráfico de la figura 4 se puede comprobar que el número de errores disminuyó en todas las categorías.

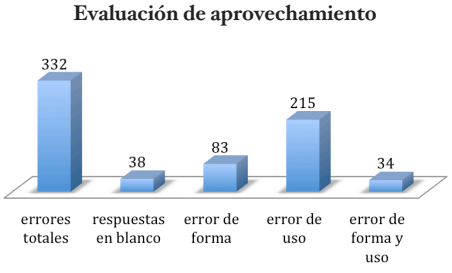

Figura 4. Resultados de la evaluación de aprovechamiento.

De estos resultados se puede inferir que la instrucción tiene un efecto positivo, al menos a corto plazo, en el aprendizaje del contraste de pasados de indicativo. No obstante, había que comprobar si esa disminución era estadísticamente significativa. Para ello, se recurrió a una prueba de tipo no paramétrico, el test U de Mann-Whitney, para realizar el tercer y

último paso. Este test permite verificar si la diferencia en el número de errores entre los dos momentos (antes y después de la instrucción) es significativa estadísticamente y confirmar si la toma de decisiones tras el análisis de necesidades fue correcta o no.

Los resultados de esa prueba (figura 5) indican que la disminución en el número total de errores tras la instrucción es significativa estadísticamente (sig. = 0,001). Asimismo, se observa diferencia significativa estadísticamente respecto a los errores de uso (sig. = 0,005) y también a los errores de forma y uso (sig.= 0,015). Además, se observa diferencia estadísticamente significativa respecto a las respuestas en blanco (sig. = 0,029). Sin embargo, la diferencia en el número de errores tras la instrucción no es significativa con relación a los errores de forma (sig. = 0,989). Esta información nos permitió ofrecer, por un lado, retroalimentación exacta y concreta a los alumnos y, por otro lado, comprobamos que había que incidir en los errores de forma, pues aunque estos habían disminuido, la diferencia no era estadísticamente significativa.

	Errores total	**Errores de forma**	**Errores de uso**	**Errores de forma y uso**	**Respuestas en blanco**
Mann-Whitney U	498,500	856,500	554,500	614,000	645,500
Z	-3,291	-,014	-2,790	-2,443	-2,182
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,989	,005	,015	,029

Figura 5. Test U de Mann Whitney: prueba de comparacion de medias.

5. Conclusiones

En este trabajo se ha procurado verificar hasta qué punto el análisis de necesidades ayuda a establecer los objetivos en un proceso de enseñanza-aprendizaje del contraste de pasados de indicativo y, al mismo tiempo, comprobar si la instrucción basada en el enfoque comunicativo y una enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en el aprendizaje de español en un contexto de segundas lenguas, que como hemos visto anteriormente se caracteriza, en este caso en concreto, como multicultural y multilingüe.

Los resultados obtenidos después del análisis de necesidades nos inclinó hacia una instrucción focalizada en el *uso de los tiempos de pasado* de indicativo, pues fue aquí donde se observó el mayor número de errores, y se decidió *no incidir tanto en la atención a la forma* de dichos tiempos verbales ya que el número de errores de esta categoría no era tan llamativo.

Tras la instrucción, los resultados revelaron que había habido mejoría respecto a los resultados anteriores a la instrucción. La diferencia observada era estadísticamente significativa en cuanto al número de errores total, los errores de uso, los errores de forma y uso y también a las respuestas en blanco. Sin embargo, aunque se verificó una disminución en el número de errores de forma en la prueba realizada tras la instrucción, la diferencia no era significativa estadísticamente. Esto nos hace pensar que se debería haber puesto más énfasis en la corrección de la forma verbal.

No obstante, todo esto nos permite afirmar que, teniendo en cuenta las limitaciones del estudio y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, el análisis de necesidades y una instrucción basada en el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en la enseñanza del contraste de pasados de indicativo en un contexto multicultural y multilingüe. Sin embargo, para comprobar si es realmente la enseñanza comunicativa la que favorece este aprendizaje, sería necesario realizar este mismo estudio también con un grupo de control. Así, se podría averiguar si también en éste se produce mejoría tras la instrucción, como en el grupo experimental del presente estudio, y si esa mejoría es significativa estadísticamente.

Otra conclusión a la que nos llevó el presente estudio es que la instrucción tiene un efecto positivo a corto plazo. Pero para comprobar si los efectos de la instrucción se mantienen a largo plazo se recomienda para próximas investigaciones realizar una tercera prueba. De esta manera se podrá verificar si se mantiene la mejora.

Referencias Bibliográficas

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2005): "Análisis de necesidades y diseño curricular", en J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Coords), *Vademécum para la formación de profesores* (2ed). SGEL: Madrid, pp. 643-664

ALDERSON, J. C. *et ál*. (1995): *Language test construction and evaluation.* Cambridge: Cambridge University Press.

CASTELLANOS VEGA, I. (2002): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos" en L. Miquel y N. Sans (coords.) Actas Expolingua: Madrid.

CONDEMARÍN, M. y MILICIC, N. (1990): *Test de Cloze: aplicaciones psicopedagógicas*. Madrid: Visor.

CONSEJO DE EUROPA (1996): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: *enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Estrasburgo.

FIGUERAS, N. *et ál*. (2011): *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*, Barcelona: ICE-Horsori.

MORENO GARCÍA, C. (2007): "La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas". *Revista de Educación*, 343, mayo-agosto, 15-33.

MUÑOZ, A. (2001): "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural". En: Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education* (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), 2001, 1, 81-106.

OLLER, J. (1979): *Language test at School*. Londres: Longman.

TUTS, M. (2007): "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural" en *Revista de Educación*, 343, 35-54

TAYLOR, W.L. (1953): "Cloze procedure: A new tool for measuring readability". *Journalism Quarterly*, 30. 415-433.