Programar con fines específicos. ¿Anticiparnos a las necesidades del alumno?

María Buendía Cambronero
Fundación Universidad Carlos III

1. Introducción. La especificidad en LFE

Que el análisis de necesidades en la enseñanza de una Lengua extranjera con Fines Específicos (LFE) es inevitable y necesario no es un planteamiento nuevo y se ha convertido en indiscutible, ya desde que Allen & Widdowson (1974) presentaran su enfoque centrado en el análisis del discurso y las necesidades comunicativas del alumno, derivadas estas del uso del lenguaje en un contexto específico. Más allá de las necesidades comunicativas, también consideradas *objetivas*, se han identificado otros tipos de necesidades, principalmente las denominadas *de aprendizaje* (Hutchinson & Waters 1987) o las *subjetivas* (Richterich & Chancerel 1980), dependientes de variables individuales, predominantemente de carácter psicológico.

Nuestra intención en este trabajo es examinar cómo la inclusión de una tipología variada de necesidades en la programación de un curso de LFE nos lleva a un proceso de programación consistente en tomar decisiones *anticipadas* que se van viendo enriquecidas, corroboradas o modificadas, de manera gradual, por las necesidades reales del alumnado. Para ello, reflexionamos sobre el concepto de *especificidad* en una propuesta docente de LFE y qué papel desempeña el análisis de necesidades en el proceso inicial de programación didáctica. Un curso con *fines específicos* provoca, necesariamente, la presencia de *expectativas específicas*. Conocer en qué consisten estas expectativas y manejar la diversidad que pueda existir entre ellas es crucial para que nuestra propuesta docente resulte eficaz en términos de aprendizaje.

De manera algo contradictoria, y a pesar de lo *específico* de los fines en LFE, la realidad del aula nos suele presentar una amplia diversidad de expectativas del alumnado, cuando se trata de más de uno. Encontrar la dirección *específica* de nuestro curso puede resultar una ardua tarea. ¿Cómo generamos una oferta docente *con fines específicos* si no existe un consenso previo entre todos los participantes de la acción formativa sobre cuáles son esos fines específicos? De esta manera, no solo es esencial obtener información sobre las diversas necesidades de los participantes sino también conseguir que esa información nos ayude a estructurar nuestra propuesta docente.

En este trabajo defendemos que un curso con fines específicos no se articula en torno a un solo factor que marca su especificidad, sino a múltiples factores. De esta manera, presentar un *curso de español para personal sanitario*, un *curso de español de los negocios* o un *curso de español para ingenieros* es solo un pequeño primer paso en el camino de la *especificidad*. Dentro de esa especificidad todavía existe una *diversidad* considerable. Toda una serie de factores específicos nos van a llevar a seleccionar unos objetivos de

aprendizaje, unos contenidos, unas aplicaciones didácticas, etc. a favor de otros posibles que también podrían caber bajo los paraguas: *español para personal sanitario, español de los negocios* o *español para ingenieros*.

Fundamentalmente, una propuesta de LFE se enfrenta a unas expectativas específicas por parte del alumno que, más allá del proceso de aprendizaje de la lengua y la integración del alumno en la dinámica pedagógica de la clase, persiguen una *situación meta* específica, frecuentemente descrita en términos de funcionalidad comunicativa. En la *situación meta*, inicialmente propuesta por Munby (1978), interviene una serie de funciones comunicativas que el docente necesita identificar e incluir en su programación. Las necesidades comunicativas pueden establecerse a partir de la relación entre un contexto específico (por ejemplo, la realización de una tarea en un ámbito profesional concreto con una finalidad determinada) y un inventario de elementos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para la resolución eficaz de la situación comunicativa.

Sin embargo, la selección y descripción de las situaciones comunicativas que puedan considerarse *situaciones meta* en nuestro curso van a estar fuertemente influidas por el factor psicológico de los participantes: sus conocimientos técnicos, experiencia previa, deseos, preferencias e intereses. Estos últimos, incluso, pueden llegar a apuntar en dirección contraria a lo que el aspecto técnico de la situación meta puede sugerir en un principio. Los factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos (Ryan & Deci 1985) pueden actuar simultáneamente e incluso de manera contradictoria en algunos casos (Hutchinson & Waters 1987).

En el contexto docente de LFE, la *especificidad* (que no solamente es lingüística, sino, en primer lugar, contextual) nos obliga a ajustar los objetivos y contenidos de la programación a cada *situación meta*, casi nunca nos permite trasladar planes curriculares de un contexto específico a otro y nos predispone a una cierta dosis de imprevisibilidad y de anticipación.

2. El análisis de necesidades en LFE

El desarrollo del concepto *análisis de necesidades* en LFE ha pasado por varias etapas: los enfoques comunicativos de los años 70 planteaban las necesidades en términos comunicativos o funcionales (Allen & Widdowson 1974; Munby 1978). Hutchinson & Waters (1987) plantearon, por su parte, la posible fricción que puede darse entre lo que el alumno potencialmente *necesita* y lo que el alumno realmente *quiere*. Los deseos del alumno vienen entonces considerados por los autores como *necesidades de aprendizaje* que deben ser tenidas en cuenta en la estructuración y fundamentación de cursos de LFE. Hutchinson & Waters entienden estas necesidades fundamentalmente como estilos de aprendizaje, motivaciones personales del alumno, sus expectativas concretas o sus intereses; estos últimos, a su vez, pueden ser de muy distinta naturaleza, desde los temas a tratar en el aula hasta las destrezas lingüísticas que prefiere desarrollar el alumno.

Frente a los enfoques que entienden la situación meta como un análisis de condiciones comunicativas, o la propuesta de Brindley (1989), que sugiere comenzar a esta-

blecer los contenidos y los objetivos de aprendizaje a partir del análisis de necesidades comunicativas y vincular las decisiones metodológicas a las necesidades subjetivas del alumno, en este trabajo consideramos que todas las necesidades del alumno están interrelacionadas y todas se reflejan en la situación meta. Esto se debe a que la situación meta en LFE se identifica, en primera instancia, no por su especificidad lingüística, sino por su especificidad *contextual*. Una misma situación meta puede tener distintas evaluaciones comunicativas dependiendo de variables contextuales como los objetivos de la comunicación o el perfil de los interlocutores o incluso las emociones que estén en juego.

El componente comunicativo de la situación meta viene, entonces, principalmente determinado por cómo el alumno se la imagina, la vive o la experimenta. La situación meta, entendida de esta manera holística, puede ser un principio que actúe como guía de nuestra programación y que, además, nos ayude a articular, estructurar y organizar nuestro análisis de necesidades, integrando las necesidades subjetivas en el proceso de identificación de las comunicativas.

La cuestión sobre qué programamos, por qué programamos y hasta dónde programamos no es, por tanto, una cuestión fácil de elucidar. Está claro que podemos y debemos realizar un análisis de necesidades. A partir de esta decisión surgen, sin embargo, numerosas preguntas complejas, como las siguientes: 1) qué tipo de necesidades queremos conocer, 2) en qué momento queremos conocerlas, 3) por qué queremos conocerlas, 4) cómo vamos a conocerlas y 5) qué tipo de decisiones vamos a tomar una vez hayamos obtenido la información que buscábamos.

3. Programación: una posibilidad tras el análisis de necesidades

Existen varias propuestas para pasar del análisis de necesidades a la programación con fines específicos, que varían desde el consenso gradual a lo largo del curso sobre los objetivos de aprendizaje hasta el establecimiento de los objetivos por parte del profesor/programador sin una revisión posterior (Castellanos Vega 2010).

Aunque a priori nos colocamos en algún punto intermedio entre las dos alternativas del párrafo anterior, no nos detendremos en considerar el cómo, cuánto y cuándo negociar objetivos, ya que lo consideramos altamente dependiente del contexto docente. En cualquier caso, es conveniente establecer una *hoja de ruta* para el análisis de necesidades, principalmente en aquellos casos en que el establecimiento de objetivos esté sujeto a un alto grado de negociación.

En los casos en que optemos por *programar*, es decir, por partir de una propuesta inicial sobre una serie de objetivos y contenidos que son revisables posteriormente, podemos recurrir a un análisis *previo* de necesidades, que nos permita tomar decisiones antes del inicio del curso. Para ello, debemos 1) seleccionar previamente el tipo de información que vamos a solicitar de nuestros alumnos según su relevancia para nuestra toma de decisiones, 2) organizar y estructurar la recogida de datos de manera que

podamos realizar una interpretación coherente de los resultados y 3) decidir cómo va a influir la información obtenida en la programación que diseñemos.

Al programar un curso de LFE, estamos, en cierta medida, *anticipándonos* a las necesidades reales del alumno, ya que el propio proceso de análisis previo de necesidades implica una serie de hipótesis que deben ser contrastadas con la realidad del aula. Durante el curso necesitaríamos observar si existe una correspondencia suficiente entre los objetivos anticipados y las necesidades reales de los alumnos.

4. Herramientas para el análisis *previo* de necesidades: cuestionarios

De entre todas las herramientas disponibles que nos permiten realizar un análisis de necesidades, nos centraremos en el *cuestionario* como una de las herramientas más utilizadas para el análisis previo de necesidades, entre otras razones, porque nos ofrece una de las vías más cómodas de acceder a la información sobre nuestros futuros alumnos.

El uso del cuestionario se plantea como una herramienta fundamental para el análisis de necesidades y la programación *ad hoc* (García-Romeu 2003). Las primeras preguntas que surgen en torno a esta herramienta conciernen al método que vamos a utilizar para analizar la información proporcionada por los participantes: ¿vamos a elegir un análisis cuantitativo o cualitativo de los datos obtenidos? ¿O mixto? ¿Qué nos lleva a elegir uno u otro método? ¿Qué tipo de decisiones queremos tomar a la luz de los resultados? La elección de uno u otro método, además de influir en nuestras decisiones a posteriori, puede influir en nuestra forma de plantear la estructura del cuestionario y sus contenidos.

¿Qué es un cuestionario? Brown (2001: 6) define los *cuestionarios* como "any written instruments that present respondents with a series of questions or statements to which they are to react either by writing out their answers or selecting from among existing answers". La herramienta propone entonces una serie de preguntas, estructuradas según el tipo de información que persigan. Dado que en el análisis de necesidades de LFE encontramos una diversa tipología de necesidades, necesitaremos estructurar nuestro cuestionario en relación con las necesidades seleccionadas.

Por otra parte, una vez recogida la información del cuestionario, necesitamos analizar los datos de manera que la información final proporcionada nos resulte útil y manejable a la hora de tomar decisiones sobre nuestra programación. El *cuestionario,* como herramienta de recogida de datos para su posterior análisis, suele ir asociado a métodos de análisis cuantitativos (Dörnyei 2007). Si aplicamos esta relación al análisis de necesidades en LFE, la toma de decisiones sobre el *syllabus* se llevaría a cabo a la luz de unos datos arrojados por gráficas.

En el caso de elegir un análisis cuantitativo, para que la información volcada por los cuestionarios nos sea realmente útil, una de las cuestiones cruciales es la organización de la información y su distribución en las distintas preguntas. Esta cuestión se

encuentra directamente relacionada con la distinta tipología de necesidades a las que queremos atender en nuestro *syllabus*. A cada pregunta es necesario asignarle un objetivo en la obtención de información, que esté directamente relacionado con un tipo de necesidad. Esto nos permitirá tomar una decisión sobre un objetivo o un contenido en nuestro *syllabus* que pueda acercarse lo más posible a una necesidad real del alumnado.

Observemos con mayor detalle el abordaje del cuestionario como herramienta de análisis de necesidades. Consideraremos, por un lado, el proceso de recogida de información y por otro, el análisis de los datos obtenidos.

4.1. Cuestionario: recogida de información

Pongamos un primer ejemplo fuera del ámbito temático del aprendizaje de lenguas. En un cuestionario, que forma parte de una encuesta sobre nuestros hábitos alimenticios, aparece la siguiente pregunta:

-Elija el tipo de fruta que consume de manera habitual:
a) peras
b) plátanos
c) leche
d) uvas

Figura 1. Ejemplo (fuente: original)

En el ejemplo anterior observamos claramente que una de las opciones no es pertinente en la pregunta. La leche no es una fruta, así que, inevitablemente nos preguntamos, ¿cuál es la lógica de incluir este producto en una pregunta sobre fruta? En este caso, la persona encuestada puede reaccionar ante la incongruencia de la pregunta e ignorar la opción c), lo que nos impondría ciertas adaptaciones en el análisis estadístico posterior. Sin embargo, podría suceder que el encuestado decidiera marcar la opción c) debido a que la leche es un producto que consume habitualmente. Al analizar los datos obtenidos sobre las respuestas en este punto, obtendríamos una información no relacionada con el objetivo de nuestra pregunta, que es el consumo de frutas. ¿Qué tipo de decisión acerca del consumo de fruta podríamos tomar a la luz de que, por ejemplo, un 20% de los encuestados haya marcado la leche como "fruta" que consume habitualmente?

El ejemplo propuesto parece muy obvio y poco probable de suceder en una encuesta sobre hábitos alimenticios. Sin embargo, puede que nos encontremos con situaciones parecidas en un cuestionario sobre análisis de necesidades en el marco de un curso de LFE, en las que la incompatibilidad entre las opciones presentadas en una pregunta del cuestionario no sea tan obvia. De esta manera, estaríamos presentando a nuestro futuro alumno una serie de posibilidades no exactamente ajustadas a un objetivo de aprendizaje. Las distintas respuestas, por tanto, podrían estar proporcionándonos una información difícil de transferir a una programación sobre fines específicos que nos permita elegir y organizar los objetivos y contenidos del *syllabus* de una manera eficaz.

A la luz de las conclusiones anteriores, analicemos la siguiente pregunta, susceptible de aparecer en un cuestionario sobre análisis de necesidades, previo al inicio de un curso de 20 horas sobre español de los negocios:

- De los siguientes objetivos, señala los que te interesen:
a) Hacer una presentación oral
b) Escribir cartas formales
c) Negociar con fluidez
d) Aprender vocabulario específico

Figura 2. Ejemplo (fuente: original)

Aparentemente, las cuatro opciones de la pregunta anterior se refieren a objetivos de aprendizaje que pueden estar más o menos relacionados con los intereses de un alumno de español de los negocios. Las cuatro opciones parecen reflejar, fundamentalmente, necesidades de carácter comunicativo, susceptibles de ser relevantes o no dependiendo de los intereses del alumno. Por otra parte, en la pregunta se atisban pistas sobre el enfoque metodológico, ya que los cuatro objetivos propuestos implican la realización de *tareas*.

Sin embargo, para que la información obtenida con las respuestas a esta pregunta nos ayude a tomar decisiones que relacionen las necesidades con los objetivos y contenidos de nuestra programación, nos sería útil establecer si estas cuatro opciones son igualmente determinantes en una situación meta específica; recordando el ejemplo anterior, tendríamos que asegurarnos de que todas nuestras opciones son "frutas" u objetivos relevantes en relación con una *situación meta* determinada.

Vemos que la primera opción hace referencia a una tarea específica (*hacer una presentación*) relacionada con una destreza comunicativa concreta (*expresión oral*). La segunda opción igualmente hace referencia a una tarea específica (*escribir cartas*), asociando a la tarea una destreza comunicativa concreta (*producción escrita*) y añadiendo un tercer elemento de carácter pragmático (el registro *formal*). Notemos en este punto que las presentaciones orales suelen aludir a contextos formales (no solemos hacer una presentación oral ante nuestros familiares o amigos), con lo que, de momento, podríamos considerar que las dos primeras opciones de la pregunta podrían encontrarse en planos paralelos a nivel comunicativo.

Al observar la tercera opción, se nos presenta lo que podría ser una tarea comunicativa (*negociar*) que, sin embargo, no viene restringida por el uso de una destreza concreta (podemos pensar que negociar es una tarea oral, sin embargo, también podemos negociar a través de documentos escritos), ni por una tipología discursiva o textual determinada, y tampoco por un contexto concreto (¿qué vamos a negociar? ¿Con quién? ¿Con qué fin? *¿Se negocia exclusivamente en contextos formales? Etc.)*. En este caso, dependiendo de las características del contexto, de los fines, del área temática y de los participantes en la negociación, podríamos encontrar distintos grados de motivación entre nuestros alumnos ante la tarea de *negociar*.

Observemos además que, en la opción c), estamos incluyendo una apreciación cualitativa que puede, de manera no intencionada, animar a nuestro alumno a marcar la opción guiado por la promesa de alcanzar la fluidez, sin preocuparse tanto de la tarea en sí que le está siendo propuesta. En última instancia, no sabríamos si el alumno ha marcado la opción c) porque le interesa *negociar* o porque le interesa hacerlo *con fluidez*. Observemos también que el término *fluidez* en este caso resulta vago e inespecífico: nos faltan referencias sobre el grado de fluidez que el alumno supuestamente querría alcanzar. ¿A qué grado de fluidez nos referimos?

En el caso de la opción d), no estamos proponiendo una tarea, sino que nos referimos a un proceso cognitivo (*aprender*) y a uno de los componentes del lenguaje, el léxico. El léxico estará presente en toda aquella actividad comunicativa que propongamos en el aula. De nuevo, nos falta información que aluda al contexto para conocer otros datos interesantes como el nivel de especialización léxica al que quiere llegar el alumno, las tareas en que quiere aplicar el léxico o las áreas temáticas que prefiere abordar.

Según las consideraciones que acabamos de ofrecer, necesitamos predefinir en cierta medida la situación meta para poder generar una herramienta de análisis de necesidades que nos aporte información útil para nuestra programación. Sobre esa primera definición imprecisa de la situación meta, surgen disyuntivas para las que podemos encontrar respuestas en el análisis de necesidades.

Por otra parte, al aplicar una herramienta concreta de análisis como el *cuestionario*, observamos que:

1) Si realizamos una pregunta porque queremos aclarar una disyuntiva, cuanta mayor equivalencia exista entre los objetos de esa disyuntiva (en cuanto a las necesidades comunicativas, subjetivas, enfoques metodológicos, etc.), más precisa y útil será la información que obtengamos.

2) Las preguntas deberían estar expresadas de la manera más objetiva posible, sin incluir apreciaciones cualitativas que puedan influir de manera no intencionada en las respuestas del alumno.

3) Para que la información ofrecida por el cuestionario nos ayude realmente a tomar decisiones sobre nuestra programación, es conveniente acotar lo más posible la naturaleza de las opciones propuestas, de manera que podamos conocer, por ejemplo, no solo qué tareas prefiere practicar el alumno sino también los fines, contextos, canales o perfiles de los interlocutores con los que el alumno asocia cada tarea.

El análisis de necesidades en sí implica necesariamente un cierto grado de *anticipación*. Como hemos visto en el caso de la confección de un cuestionario, hay una serie de decisiones previas implícitas en el diseño de la herramienta según seleccionemos la búsqueda de uno u otro tipo de información. Una cierta anticipación sobre posibles situaciones meta a tratar es necesaria a la hora de incorporar información nueva obte-

nida directamente de los alumnos. Esta información nueva puede comprender tanto necesidades comunicativas, que no habíamos previsto inicialmente, como necesidades individuales de aprendizaje.

En este sentido, el primer paso de la programación es establecer cuál o cuáles son las situaciones meta que podemos enfrentar en nuestra clase. De esa manera, nuestras preguntas deben ir dirigidas a obtener información que nos ayude a dibujar la situación meta lo más cercana posible a como la percibe el alumno, atendiendo a variables contextuales. Por ejemplo, un alumno puede rechazar el trabajo dirigido a mejorar la expresión escrita al planteárselo como un objetivo general, y sin embargo estar motivado por una determinada tarea escrita, asociada a un contexto u objetivo concreto. De esta forma, las necesidades subjetivas y objetivas aparecen interrelacionadas y de manera simultánea.

4.2. Cuestionario: de los resultados a la toma de decisiones

Una vez analizadas las opciones de la pregunta en el ejemplo de la figura 2, concluimos que solo las dos primeras opciones eran equivalentes entre sí en términos comunicativos y metodológicos.

Imaginemos ahora que utilizamos en un cuestionario la pregunta de la figura 2 con dos opciones posibles, a) y b), y nos encontramos con los siguientes resultados: un 60% de participantes está interesado exclusivamente en la presentación oral. Un 30% prefiere las cartas formales. A ambos grupos se añade un 10% de alumnos que estaría interesado en ambas tareas. ¿Qué decisión tomamos? ¿Asumimos la opción que señala *la mayoría* aun sabiendo que hay un 30% de alumnos en nuestro curso que no está interesado en la presentación oral? ¿Trabajamos ambas tareas aun siendo conscientes de que a un 60% de nuestro grupo no le interesan las cartas formales?

Quizá el problema al que hemos llegado tras la revisión de nuestro cuestionario viene dado por el hecho de que nuestro público objetivo es demasiado amplio y heterogéneo. Quizá hemos propuesto un curso de fines específicos sin *anticipar* algunas características del perfil de alumno al que nos dirigimos y eso nos ha llevado a una situación en que dos perfiles distintos de alumnos, con expectativas diferentes, se van a encontrar juntos realizando un curso con fines específicos.

O bien, la inclusión de esta pregunta en el cuestionario viene dada, por ejemplo, por el hecho de que sabemos (por un análisis de necesidades anterior) que existe un área temática en la que todos los participantes están interesados y tanto las destrezas escritas como las orales son altamente pertinentes en una situación meta relacionada con esa área temática. En este caso, podemos encontrar que algunos alumnos prefieren dedicar más tiempo a una destreza que a otra, lo que nos permitiría, por ejemplo, distribuir nuestro tiempo de clase de acuerdo a los intereses reflejados en el cuestionario y, al mismo tiempo estaría justificado el dedicar algo de tiempo a trabajar la opción minoritaria. La pregunta del cuestionario, con sus dos opciones a) y b), se haría necesaria, por tanto, en el caso de que la situación meta que hayamos anticipado nos plantee

una disyuntiva, que podemos resolver conociendo los intereses, deseos y expectativas de los participantes.

En conclusión, en el momento en que decidimos diseñar una programación para un curso de lengua con fines específicos, estamos optando por un sistema de toma de decisiones basadas en hipótesis, apoyadas en un mayor o menor grado de evidencia, que gradualmente se contrastan con las necesidades reales de los alumnos. Esta manera de seleccionar objetivos de aprendizaje y contenidos docentes requiere del diseño de una hoja de ruta para el análisis de necesidades, que sea continuado y esté orientado a la obtención de información relevante para la toma de decisiones.

Establecer una propuesta inicial sobre objetivos y contenidos en un curso de LFE puede resultar muy útil para abrir el camino a la negociación con los participantes, puesto que se parte de una base sobre la que negociar. Al mismo tiempo, diseñar una hoja de ruta para recoger y analizar la información sobre las necesidades de los participantes puede evitar que el proceso de negociación tenga efectos negativos sobre la gestión de la diversidad en el aula y sobre la definición de objetivos de aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

ALLEN, J. P. B. & WIDDOWSON, H. G. (1974): "Teaching the Communicative use of English", *International Rewiew of Applied Linguistics, XII, 1*.

BRINDLEY, G. (1989): "The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design", R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum,* Cambridge: Cambridge University Press, 63-78.

BROWN, J. D. (2001): *Using Surveys in Language Programs,* Cambridge: Cambridge University Press.

CASTELLANOS VEGA, I. (2010): "Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos", *Monográficos MarcoELE*, *10*, 23-25.

DÖRNYEI, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

GARCÍA-ROMEU, J. (2003): "Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos", *II Congreso Internacional de Español con Fines Específicos*, 146-161.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987): *English for specific purposes. A learning-centred approach*, Nueva York: Cambridge University Press.

MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.

RICHTERICH, R & CHANCEREL, J. L. (1980): *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Oxford: Pergamon.

RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000): "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.